

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS

Mestrado em Ciências de Educação – Supervisão Pedagógica

## **O currículo na valência de creche**

Vera Margarida Baptista Ramos

**Orientador:** Professora Doutora Mariana Cortez

Fevereiro de 2012

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS

Mestrado em Ciências de Educação – Supervisão Pedagógica

## **O currículo na valência de creche**

Vera Margarida Baptista Ramos

Relatório apresentado à Escola Superior de Educação João de Deus, para a Obtenção do Grau de Mestre em Ciências de Educação, na Especialidade de Supervisão Pedagógica, sob a Orientação da Professora Doutora Mariana Cortez.

Fevereiro de 2012

## RESUMO

---

A crescente procura de creches revela que as famílias cada vez mais recorrem como necessidade e apoio à educação dos filhos. A acentuada importância dada à creche encaminhou-nos para uma maior preocupação sobre todas as atividades que nela se praticam. Deste modo, o presente trabalho de investigação surgiu da preocupação do trabalho pedagógico a desenvolver no contexto educativo de creche, visando a promoção e estimulação do desenvolvimento de toda a criança que a frequenta. Esta preocupação veio aliada à ausência de linhas orientadoras pedagógicas na valência de creche e à ausência de uma supervisão pedagógica neste contexto educativo.

Os objetivos gerais da investigação, que nos propusemos estudar, estão relacionados com a contribuição de um melhor contacto sobre o educador de infância no contexto educativo de creche, a identificação de orientações curriculares a desenvolver junto da primeira infância e o reforço da importância da existência de uma supervisão pedagógica nesta valência de ensino.

Recorremos à metodologia de investigação qualitativa, com o objetivo de encontrar soluções ao problema de investigação, que por meio de um estudo de caso particular, nos levou a considerar a necessidade de um currículo específico na valência de creche. Através da abordagem a vários autores, estudamos temas relacionados com a investigação, tal como recorremos a diversos instrumentos de recolha de dados, entrevistas aos educadores de infância, inquéritos por questionário aos pais e observações a uma sala de creche.

Nos dados recolhidos foi notória a crescente preocupação com a educação das crianças da primeira infância, quer por parte dos pais, quer por parte dos educadores de infância, dando assim um grande ênfase a esta valência em particular, mais do que realmente é reconhecida. O presente estudo foi direcionado para a necessidade de existir um guião orientador na valência de creche, com o desejo de se repensar toda a intencionalidade educativa desenvolvida, bem como a urgência de se realizar supervisão pedagógica nesta valência de ensino tão particular.

**Palavras-chave:** currículo, creche, educador de infância, supervisão pedagógica

# ABSTRACT

---

The increasing demand for daycare centers shows that families increasingly rely on them as a need and support for the education of their children. The strong emphasis on the daycare centers led us to a greater concern about all the activities that are practiced in it. Therefore, the present research arose from the concern on the educational work developed in the context of daycare education, aimed at promoting and stimulating the development of any child that attends. This concern came by together with the lack of guidelines in teaching kindergarten and orientated by the lack of educational supervision within this exact context.

The general goals of the research that we agreed to study are related to the contribution of a better contact of the kindergarten teacher in the context of daycare education, the identification of curriculum guidelines to be developed with early childhood and the reinforcement upon the existence of a educational supervision regarding teaching.

The method used was a qualified research in order to find the problem within this investigation meaning that in a particular case study led us to consider the need for a specific curriculum in orientating the daycare. By means of approaching several authors, we studied issues related to the investigation, such as several data base studies, data collection, interviews with kindergarten teachers, questionnaire surveys to parents and kindergarten class observation.

In the data collected was known the growing concern about the education of children in early childhood, either by parents or by the kindergarten teachers, thus giving a great emphasis to this particular valence, more than is actually recognized. The present study was aimed for the need to exist a script orientating the educational side of the kindergarten, with the desire to rethink the whole educational intention developed, and the urgency to conduct a educational supervision of this teaching in particular.

**Keywords:** curriculum, daycare centers, kindergarten teacher, educational supervision

## AGRADECIMENTOS

---

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Mariana Grazina Cortez por me ter orientado com toda a sua experiência, apoiado e acreditado que era possível prosseguir com este projeto, até nos momentos mais difíceis que passei.

Agradeço igualmente ao Professor Doutor José Maria de Almeida por me ter dado o arranque para este projeto e por sempre esclarecer as dúvidas que apresentei.

Agradeço à colega e amiga Adriana Luís por tantas vezes aguentar os meus desesperos, por tanto me transmitir força! As nossas longas viagens ficarão sempre na minha memória como uma recordação de todos os momentos bons e menos bons que passamos neste longo percurso, o apoio mútuo foi essencial nesta caminhada.

Agradeço a uma amiga especial, Ana Manta, que tão prontamente disponibilizou a sua casa, para a minha estadia durante este percurso, e que ainda compreendeu sempre todo o trabalho que tinha.

Reconhecidos agradecimentos a todos aqueles que apoiaram e acreditaram na minha força para tornar este projeto possível. Agradeço aqueles que pelas circunstâncias e pela lei da vida, deixaram de fazer parte da minha própria vida, como a quem me apoiou no início e durante grande parte deste duradouro projeto, mesmo que não tenha sido até ao seu final.

Muito especialmente agradeço à minha família pelo apoio, por acreditar que era possível, por compreender a minha ausência e pela força transmitida.

Ao meu anjo da guarda, que sempre estará comigo, a quem dedico todo este projeto, digo simplesmente:

“Muito Obrigada!”

# ÍNDICE GERAL

---

<b>Resumo .....</b>	<b>iii</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>iv</b>
<b>Agradecimentos .....</b>	<b>v</b>
<b>Índice Geral.....</b>	<b>vi</b>
<b>Índice de Quadros .....</b>	<b>viii</b>
<b>Índice de Figuras.....</b>	<b>ix</b>
<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
1. Apresentação da situação.....	1
2. Objetivos do estudo.....	3
3. Importância do estudo.....	5
4. Identificação do estudo .....	6
5. Apresentação do estudo .....	8
<b>PARTE I – Revisão da Literatura/ Fundamentação Teórica.....</b>	<b>11</b>
<b>Capítulo 1 A Educação de Infância.....</b>	<b>12</b>
1.1. Historial da educação de infância em Portugal .....	12
1.2. A Educação de Infância.....	16
1.3. O Perfil do/a Educador/a de Infância na valência de Creche .....	21
1.4. A valência de Creche.....	29
<b>Capítulo 2 O Currículo .....</b>	<b>37</b>
2.1. Modelos Curriculares em Educação de Infância .....	42
2.1.1. Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar.....	43
2.1.2. Projeto Pedagógico do “Manual de Processos-Chave Creche” .....	45
2.1.3. Modelo High/Scope.....	48
<b>Capítulo 3 O Desenvolvimento das Crianças dos 0 aos 3 anos.....</b>	<b>50</b>
3.1. Desenvolvimento das crianças dos 4 meses aos 3 anos de idade.....	55
3.2. As inteligências múltiplas na educação.....	61
3.3. O desenvolvimento das inteligências múltiplas .....	65
<b>Capítulo 4 Supervisão Pedagógica.....</b>	<b>78</b>
4.1. Supervisão Pedagógica em Creche.....	81
<b>PARTE II – Estudo Empírico.....</b>	<b>88</b>
<b>Capítulo 1 Metodologia.....</b>	<b>89</b>
1.1. Estudo de caso.....	90
1.2. Fontes de dados.....	91
1.3. Técnicas e critérios de recolha de dados.....	95

1.3.1. Observação.....	97
1.3.2. Entrevista.....	100
1.3.3. Inquérito por Questionário.....	103
1.4. Análise dos dados recolhidos e tratados.....	106
<b>Capítulo 2 Âmbito da Pesquisa.....</b>	<b>109</b>
2.1. Protagonistas do estudo .....	110
2.2. Centro Educativo .....	111
<b>Capítulo 3 Análise e Apresentação dos dados.....</b>	<b>116</b>
3.1. Categoria “Formação Especializada em Creche” .....	117
3.2. Categoria “Perceções sobre Creche” .....	120
3.3. Categoria “Perceções sobre a Presença de um Educador em Creche” .....	124
3.4. Categoria “Currículo em Creche” .....	129
3.5. Categoria “Supervisão Pedagógica” .....	137
<b>Capítulo 4 Discussão de Resultados e Conclusões .....</b>	<b>143</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>157</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>164</b>

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização dos entrevistados .....	93
Quadro 2 – Caracterização dos inquiridos .....	94
Quadro 3 – Designação dos códigos atribuídos aos dados recolhidos e tratados.....	107
Quadro 4 – Categorias e subcategorias de significação .....	107
Quadro 5 - Anos de serviço docente dos educadores de infância.....	110
Quadro 6 - Número de alunos por valência de ensino .....	114
Quadro 7 - Número de alunos por salas de creche .....	115
Quadro 8 – Categorização das respostas das entrevistas: Necessidade de formação especializada.....	117
Quadro 9 - Categorização das respostas das entrevistas: Frequência em ações de formação/palestras/seminários .....	119
Quadro 10 - Gráfico de resposta dos inquiridos à questão 2 do inquérito. ....	120
Quadro 11 - Gráfico de respostas dos inquiridos à questão 3 do inquérito. ....	121
Quadro 12 - Categorização das respostas das entrevistas: Perceções sobre creche ....	122
Quadro 13 - Categorização das respostas das entrevistas: Perceções sobre creche ....	123
Quadro 14 - Categorização das respostas das entrevistas: Função do Educador de Infância.....	125
Quadro 15 - Resposta aberta à questão 4.1 do inquérito por questionário: Presença do Educador de Infância em creche .....	127
Quadro 16 - Categorização das respostas das entrevistas: Necessidade de Currículo Específico .....	130
Quadro 17 - Gráfico de respostas dos inquiridos à questão 7 do inquérito. ....	132
Quadro 18 - Resposta aberta à questão 8 do inquérito por questionário: Desenvolvimento curricular em creche .....	132
Quadro 19 - Categorização das respostas das entrevistas: Desenvolvimento curricular em creche.....	134
Quadro 20 - Categorização das respostas das entrevistas: Orientações pedagógicas em creche.....	136
Quadro 21 – Categorização das respostas das entrevistas: Perceções sobre Supervisão Pedagógica.....	138
Quadro 22 - Categorização das respostas das entrevistas: Supervisão Pedagógica em creche.....	140



## ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1 – Vista da vila .....</i>	<i>111</i>
<i>Figura 2 - Organograma do corpo docente do centro educativo .....</i>	<i>113</i>

### Siglas

OCDE - Organização para a Cooperação Económica e Desenvolvimento

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

# INTRODUÇÃO

---

## 1. Apresentação da situação

O campo de estudo a abordar tem por base o ramo da educação e centra-se nos educadores de infância que desempenham as suas funções em contexto de creche, com particularidade no currículo a adotar nesta valência.

Nos dias de hoje, é notório a crescente procura de creches, tal acontece “ (...) como consequência das mudanças sociais (...) ”, como apresenta o estudo do Ministério de Educação (2000, p.18). Após a emancipação da mulher, que ingressa nas universidades e no mercado de trabalho, a procura de creches aumentou consideravelmente e, de acordo o mesmo estudo (2000, p.24), “A mulher, tendo adquirido um estatuto social e educacional mais elevado, cria também expectativas de maior exigência quanto à educação dos filhos.”, desta forma, as creches surgiram como apoio às famílias ou, até mesmo, como opção de algumas famílias.

Vasconcelos (2011, p.4-5) salienta o “ (...) aumento da taxa de cobertura do atendimento às crianças dos 0 aos 3 anos para 34,9% (...), claramente significativa em relação aos cerca de 13% de há dez anos atrás, (...) ”, no entanto, este aumento é ainda insuficiente face à crescente procura, pois em Portugal, segundo a autora, “ (...) continuamos a ser o país europeu onde maior número de mulheres em idade fértil trabalha a tempo inteiro (...) ”. (p.5)

Segundo o Despacho Normativo n.º 99/89 de 27 de Outubro, para o bom funcionamento de uma creche, é considerado necessário, “Um educador de infância afecto a cada grupo de crianças a partir da aquisição da marcha.”

No entanto, atualmente, esta prática educativa não é reconhecida pela sociedade como complemento de apoio ao pré-escolar, como ainda não é totalmente reconhecida pelo Ministério da Educação, que dá um maior ênfase ao educador de infância que se encontra no ensino pré-escolar.

O Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto refere que o educador de infância, ao terminar a sua formação inicial, apresenta habilitações próprias para desempenhar funções com crianças dos 0 aos 6 anos de idade.

O mesmo diploma apresenta o perfil do educador de infância e adianta que este perfil tem em vista o desempenho de funções com crianças em pré-escolar, dos 3 aos 6 anos de idade, existindo Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

(OCEPE), um documento de referência para os educadores se apoiarem, com vista a promover uma melhor qualidade no ensino pré-escolar.

Não existe coerência, por parte do Ministério da Educação, que reconhece as habilitações do educador de infância, mas não revela as funções do educador em creche, notando-se uma diferenciação nos docentes, que desempenham as suas funções em realidades educativas distintas.

Assim, a lacuna que o Ministério da Educação apresenta, encontra-se no não reconhecimento dos educadores de infância em creche, ao não lhes ser considerados os anos para a contagem do tempo de serviço para progressão na carreira docente.

Outro aspeto a salientar é o facto de que muitas escolas de formação ainda não se encontram sensibilizadas em explorar a primeira infância junto dos futuros educadores de infância, não existindo, por isso, uma formação específica na área, como apresenta Vasconcelos (2011, p.23) “ (...) a actual formação inicial de educadores de infância não prepara de modo adequado para a intervenção em creche (...) ”.

As escolas de formação abordam o tema do desenvolvimento das crianças desde o nascimento, mas pouco o exploram, nomeadamente em relação a estágios que futuros educadores de infância experienciam. Muitos destes futuros educadores em formação passam pela experiência, ou pelo contacto em creche, mas é na educação pré-escolar que a avaliação acontece.

Este fator acontece possivelmente, porque as creches em Portugal estão sob tutela do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, e não existe concordância, (ou melhor envolvimento) entre este Ministério e o Ministério da Educação para abordar este tipo de questões, relativas à primeira infância.

Tendo alguma pertinência a presença de um educador de infância em creche, segundo o Despacho Normativo n.º 99/89, é de salientar que o Decreto-Lei n.º 241/2001, para além de apresentar as habilitações do educador de infância, refere ainda que é o educador que cria e desenvolve o currículo, desta forma, a ideia do estudo centra-se nas funções educativas que estes profissionais desempenham, mais concretamente no currículo a adotar nesta valência de ensino.

Muitos educadores de infância quando se encontram nesta valência de ensino, deparam-se com a ausência de um currículo específico ou até de orientações que os possam de algum modo ajudar a desenvolver com coerência um currículo para a primeira infância e para as primeiras aprendizagens.

Este fenómeno, a ausência de um currículo específico, é notado quando o educador de infância entra em contacto pela primeira vez com a creche, e quando após alguma experiência na educação pré-escolar, sente falta de apoio e de linhas orientadoras para se guiar na valência de creche.

É de referir, no entanto, que quanto mais experiência o educador tem, mais necessidade sente em procurar orientação e melhorar o seu desempenho, nomeadamente quando se encontra em contexto de creche.

Subjacente a este fenómeno, constata-se que não existe supervisão pedagógica aos educadores de infância em creche, como apresenta Vasconcelos (2006, p.6), “ (...) não há qualquer supervisão ou regulação das estruturas de apoio à primeira infância.” Assim, a qualidade das instituições, que recebem crianças dos 0 aos 3 anos de idade, é colocada em causa, pois sabe-se que a qualidade depende muito do desempenho dos profissionais de educação, nesta área específica.

Portugal (2011, p.49) refere que a qualidade da creche depende de conhecimentos específicos, de competências e de uma planificação adequada, bem como no conhecimento sobre o desenvolvimento das crianças da primeira infância, interligado com a resposta às necessidades das crianças e famílias.

Desta forma, é pretendido que este estudo nos ajude a comprovar como os educadores de infância sentem a necessidade de um currículo específico, e ao sentirem essa necessidade, como é que proporcionam as aprendizagens no contexto de creche e como elaboram um currículo para esta faixa etária.

O estudo pretende ainda demonstrar a necessidade de existir uma supervisão pedagógica aos educadores de infância, não só como reconhecimento das suas funções, mas também como prova de que a qualidade tem um peso preponderante, principalmente para os pais que elegem a creche como local de suporte para o seu filho, onde este se sinta seguro, respeitado e acarinhado.

Assim sugerir um currículo específico, como guia orientador para os educadores de infância, que os possa ajudar de alguma forma a desenvolver todas as capacidades que as crianças dos 0 aos 3 anos de idade, devem e podem adquirir, torna-se numa proposta ambiciosa para este projeto.

## 2. Objetivos do estudo

O interesse por este tema surgiu através da experiência profissional na valência de creche, e pela necessidade de proporcionar às crianças as suas primeiras aprendizagens de forma coerente, respeitando sempre o seu desenvolvimento global.

Desta forma, surgiu a intenção de elaborar um currículo para a primeira infância e ao procurar orientações para creche, emergiu a maior dificuldade de todas: a quase inexistência de orientações que ajudem a desenvolver um currículo para a primeira infância.

Segundo Roldão (1999, p.25) o currículo é “ (...) integrador de conteúdos de aprendizagem, (...), que compreendem domínio de saberes, activação de processos, desenvolvimento de atitudes e competências, domínio de modos de aceder ao conhecimento.” como tal, ao elaborar um currículo estes aspetos sugeridos pela autora devem estar em evidência, nomeadamente como são proporcionadas as primeiras aprendizagens.

Sendo o currículo, o foco orientador para muitos educadores de infância, mais o é para aqueles que estão em contacto com a primeira infância, de forma que possa ajudar a estimular todas as capacidades de uma criança, respeitando o seu desenvolvimento global. Assim, pretende-se fazer uma reflexão sobre currículo e, nomeadamente, sobre currículo na valência de creche.

O objetivo do estudo centra-se em mostrar como o currículo mais específico em creche é necessário e ajuda a melhorar não só a prática do docente, bem como, proporcionar às crianças um leque variado de aprendizagens.

Sendo a creche um local privilegiado para as primeiras aprendizagens e onde as crianças estabelecem o primeiro contacto com o ensino e a aprendizagem, o currículo deve ser estruturado e planificado de acordo o desenvolvimento global das crianças, não esquecendo porém a estimulação da autonomia e socialização.

Neste sentido, é necessário clarificar o conceito de creche, como forma de entender e conhecer que práticas são desenvolvidas. Interligado a este, surge a necessidade de compreender todas as funções educativas do educador, com especial atenção neste contexto educativo.

A nossa questão de partida é: **É necessário um currículo específico na valência de creche?**

Através desta questão inicial e das reflexões efetuadas, surgiram outras questões de investigação pertinentes para o estudo, como saber:

- i. O currículo ajuda a contribuir no desenvolvimento global da criança?
- ii. Quais os critérios a utilizar na construção de um currículo para a primeira infância?
- iii. A presença de um educador de infância em salas de creche é importante como promotor do currículo?
- iv. Que perceções têm os educadores de infância com experiência profissional na valência de creche?
- v. Que perceções têm os pais sobre a creche?

O objetivo deste estudo pretende mostrar a importância de orientações curriculares na valência de creche e a partir das questões de investigação, encontrar respostas que através de recolhas de dados, ajudem a compreender este fenómeno.

Primeiramente é necessário constatar se um guia curricular em creche é necessário, e se o é, de que forma ajuda os profissionais de educação na promoção do desenvolvimento da primeira infância, bem como no contacto com as primeiras aprendizagens. Deste modo, é necessário conhecer as perceções dos educadores de infância, relativamente à creche, ao currículo e à supervisão pedagógica.

Roldão (1999) refere que é essencial que o currículo:

(...) contribua para a consolidação de competências indispensáveis à vida social como, por exemplo, a resolução de problemas ou a tomada de decisões fundamentadas, tanto quanto promover, por exemplo, a capacidade/competência de entender e fruir bens como a música ou a arte. (...) o papel do currículo escolar na promoção do nível cívico de uma sociedade, na subida do nível educativo da população, na garantia de uma melhor qualidade da vida pessoal e social para todos (...). (p.27)

Assim, o currículo tem o objetivo de orientar os educadores de infância, não só respeitar o desenvolvimento de cada criança, bem como a promoção do contacto com diversas áreas, que o educador não deve descorar, como a melhoria de qualidade de vida na creche para todos os envolvidos. Os pais e/ou encarregados de educação, sendo responsáveis por colocar o seu filho/educando na creche, torna igualmente importante conhecer as suas perceções, nomeadamente sobre a creche e sobre as atividades desenvolvidas para a promoção do desenvolvimento da criança.

A investigação pretende responder às questões levantadas, ou pelo menos aclará-las, apresentando os seguintes objetivos gerais:

- a) Contribuir para um melhor contacto sobre o educador de infância no contexto educativo de creche;
- b) Identificar orientações curriculares a desenvolver junto da primeira infância;
- c) Reforçar a importância da existência de uma supervisão pedagógica nesta valência de ensino.

### 3. Importância do estudo

O interesse pelo tema escolhido surgiu através da minha experiência profissional, tendo a oportunidade de desempenhar funções em dois contextos distintos: a educação pré-escolar e a valência de creche. Deparei-me com a ausência de orientações neste último contexto. É minha opinião que todos os educadores de infância passem por estas

duas dimensões, sendo uma mais-valia, quer na sua experiência profissional, quer na descoberta de como é fascinante observar o desenvolvimento das crianças da primeira infância, transformando-se numa curiosa e deliciosa experiência.

A creche é um local onde tudo pode acontecer, onde todas as novas aquisições das crianças se revelam, para os educadores de infância, como fruto do seu esforço educativo e onde o ambiente de afeto e carinho mais têm lugar.

Com o desejo de melhorar o meu desempenho profissional em creche e ao querer saber mais sobre a primeira infância, em termos pedagógicos, deparei-me com a maior lacuna existente neste meio, a ausência de um currículo específico ou orientações curriculares que servisse de ponto de partida para o desenrolar do processo de ensino/aprendizagem na primeira infância.

Portugal (1998, p.205) refere “ (...) a aplicação do currículo acontece durante as interacções inerentes às duas principais actividades da creche, cuidados oferecidos à criança e jogo, isto é, na interação com os outros (adultos e crianças) e com os objectos.”

Um currículo, ou simplesmente um guia orientador em creche, ajudará os profissionais a desempenharem um papel mais coerente e consciente, com vista a puder progredir na sua formação profissional, para que possam recorrer quando lhes surgem dúvidas e contribua para uma melhoria considerável na qualidade do serviço prestado em creche e dos educadores que nela trabalham.

Para além disso, visto o estudo estar a acontecer numa instituição pertencente a uma associação com diversas creches, existir uma coerência entre todos os centros educativos no currículo a abordar, possibilitando uma mais-valia na homogeneidade da associação, tal como uma supervisão pedagógica mais coerente, contribuindo a qualidade do ensino e da organização escolar em causa.

#### 4. Identificação do estudo

A necessidade de compreender a questão central deste estudo, levou a escolher uma metodologia que melhor ajude a perceber o fenómeno em causa, como tal, a abordagem qualitativa demonstrou-se ser a mais apropriada no ramo da educação, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.16) “A investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos.”

Desta forma, a metodologia qualitativa surge como forma de tentar compreender, neste caso, a necessidade de orientações curriculares em valência de creche. Estando a investigação qualitativa ligada a múltiplos contextos, esta abordagem prendeu-se com o

facto de que esta não ser linear, levando a abordar outras questões interligados à questão central, como apresentam Bogdan e Biklen (1994):

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. (p.49)

Numa investigação qualitativa existem cinco grandes características segundo Bogdan e Biklen (1994, p.47-50) que o investigador deve ter em atenção, nomeadamente que: i) o ambiente natural é efetivamente o local de recolha de dados; ii) a descrição dos acontecimentos têm um peso extremamente produtivo; iii) todo o processo de investigação tem maior importância do que os resultados obtidos; iv) só após a recolha de dados, o investigador começa a entender as questões mais pertinentes para o estudo; v) o significado que se dá ao estudo é efetivamente essencial, na medida que os protagonistas têm uma grande contribuição a dar ao estudo.

Sendo a questão central: **É necessário um currículo específico na valência de creche?** como referido anteriormente, questão esta que surgiu através da própria experiência profissional, e como apresenta Afonso (2005, p.48) “ (...) a construção de um projecto de investigação é constituída pela própria experiência e vivência pessoal e profissional do investigador.” emerge o estudo de caso.

O estudo de caso, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.89) “ (...) consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.” Deste modo, a ausência de um currículo específico em creche, mostrou ser um estudo de caso singular a abordar, pois como referem Ludke e André (1986, p.17) “O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular.”

Após a identificação do estudo de caso, a investigação qualitativa prossegue e encaminha-se para a necessidade de recolha de dados, que ajudam a entender o fenómeno em causa, Afonso (2005, p.14) relembra “ (...) a investigação qualitativa preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática (...) ”.

Deste modo, toda a recolha de informação tem a sua pertinência para o estudo, como tal as técnicas de recolha de dados a utilizar serão a observação, a entrevista e o inquérito por questionário. Bogdan e Biklen (1994, p.149) referem que “Os dados são simultaneamente as provas e as pistas.” que ajudam a perceber o fenómeno e a interpretar a realidade em causa.

Neste estudo, a observação surge como meio de conhecer a prática desenvolvida por um educador de infância em creche, a entrevista a realizar aos educadores de infância, ajuda a perceber a sua opinião sobre a problemática em causa e os inquéritos



por questionário, a aplicar aos pais, ajuda a conhecer as suas perceções sobre a valência de creche.

O investigador tem um papel fundamental na pesquisa e recolha de informações, não só por frequentar o local, objeto de estudo, bem como se preocupam com o contexto em si. Segundo Bogdan & Biklen (1994, p.48) “Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto.” Deste modo, o local tem grande impacto para o investigador, que neste caso é o seu ambiente natural onde tem mais facilidade na recolha de dados.

Através desta abordagem de investigação qualitativa, com a análise das categorias surgidas, o investigador pretende conhecer as perceções dos atores envolvidos na pesquisa, para que de alguma forma se consiga elaborar um projeto que solucionará (ou ajudará a solucionar) o problema da investigação.

## 5. Apresentação do estudo

O estudo, como referido anteriormente, pretende demonstrar a necessidade de existir um currículo específico em creche.

O presente estudo foi realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica, da Escola Superior de Educação João de Deus, com as orientações formais da Professora Orientadora Mariana Grazina Cortez, servindo como ajuste de ideias e apoio ao longo de todo o processo.

O relatório encontra-se dividido em duas grandes partes, uma que apresentará toda a fundamentação teórica e os estudos empíricos implicados no processo, além da própria introdução, que apresenta o respetivo estudo.

Relativamente à introdução, esta divide-se em cinco partes, a primeira, a apresentação da situação, onde constará a finalidade do estudo; a segunda, os objetivos do estudo, onde são apresentadas as questões de investigação; a terceira, a importância do estudo, onde apresenta o interesse pessoal pelo estudo, bem como a opinião científica debruçada sobre o tema; a quarta parte, a identificação do estudo, emerge a abordagem investigativa a utilizar, neste caso a metodologia qualitativa; e, finalmente, a quinta parte, a apresentação do estudo e sua descrição.

Na primeira parte do estudo, denominada como fundamentação teórica, encontraremos a abordagem de todos os temas que de alguma forma estão relacionados com o fenómeno em causa. A pesquisa e a recolha de opiniões de diversos autores, com o objetivo de sustentar o que realmente se pretende abordar, farão parte de toda a revisão da literatura necessária, servindo de apoio à execução do estudo.

A fundamentação teórica encontrar-se-á dividida em quatro capítulos com os temas pertinentes para o estudo.

No capítulo 1, denominado por Educação de Infância, constará a abordagem de diversos autores sobre a educação de infância, o perfil dos educadores de infância e a valência de creche. No capítulo 2, encontrar-se-á toda a teoria sobre o Currículo e sobre os diversos currículos a abordar junto da primeira infância. Será ainda abordado, como capítulo 3, o Desenvolvimento das crianças dos 0 aos 3 anos de idade, como forma de conhecer o desenvolvimento das crianças, bem como perceber o que são capazes de adquirir. Finalmente, no capítulo 4 será abordado o tema da Supervisão Pedagógica, não só como tema subjacente ao Mestrado em Ciências da Educação, mas como orientação e melhoria da qualidade das creches.

Na segunda parte do relatório, o estudo empírico representará todo o processo de realização da pesquisa, desde a literatura efetuada sobre a metodologia adotada, como a apresentação e descrição de todos os instrumentos utilizados ao longo de todo o processo. A apresentação e análise dos mesmos farão parte do capítulo 1 desta segunda grande parte. No segundo capítulo será abordado o âmbito da pesquisa, que se centrou no centro educativo onde o investigador se encontra inserido, pois melhor ele conhece o centro educativo, bem como os protagonistas do estudo, facilitando assim a aplicação e a recolha dos dados pertinentes para o estudo.

Esta segunda parte do estudo, dividiu-se por diversas etapas, a primeira, como referido anteriormente, prendeu-se com a abordagem à metodologia qualitativa e à descrição dos diversos instrumentos de recolha de dados para a obtenção de resultados. No presente estudo as técnicas utilizadas para a recolha de dados foram a observação, a entrevista e o inquérito por questionário.

Uma segunda fase envolveu a execução dos instrumentos e a aplicação dos mesmos junto dos protagonistas do estudo, e a terceira fase que abarcou a análise dos dados recolhidos. Esta segunda fase do estudo empírico encontra-se no terceiro e grande capítulo que envolveu a análise e a apresentação dos dados obtidos, divididos por categorias para o esclarecimento das questões apresentadas no início da investigação.

No final deste estudo serão encontrados e apresentados os resultados obtidos, as conclusões surgidas e a proposta de um guia orientador. Será possível encontrar nos anexos, as diversas técnicas de recolhas de dados utilizados, bem como toda as categorias que emergiram do estudo e da análise dos dados recolhidos.

Desta forma para a realização do estudo, foi dado um grande período de tempo à revisão da literatura, pelo facto de existir pouca literatura sobre a primeira infância, o que levou a pesquisar mais e, conseqüentemente, levou a que este período de tempo se

prolongasse mais que o previsto. De seguida, outro grande período para a aplicação dos instrumentos de recolha de dados e a análise dos mesmos.

De mencionar que as regras cumpridas para a redação e apresentação do estudo, apresentam-se de acordo as normas APA, American Psychological Association, tendo ainda sido seguidas as sugestões de Azevedo (2008), para a estruturação e formatação da escrita.

**PARTE I – REVISÃO DA LITERATURA/  
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

---

# CAPÍTULO 1 A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

## 1.1. Historial da educação de infância em Portugal

A história da Educação de Infância em Portugal, a partir do século XIX, “ (...) quando foram definidas as primeiras medidas legislativas (...) ” atravessou vários períodos, como relata Cardona (2006, p.135) que as diferencia nos seguintes: “ (...) a Monarquia (1834-1909); a I República (1910-1932); o Estado Novo (1933-1973) e o período posterior à revolução de Abril de 1974.”

Segundo a autora “O início da educação de infância como parte do sistema educativo.” (p.135) aconteceu no período da Monarquia, mesmo com contradições de ser aceite como nível de ensino.

Vasconcelos (2009a, p.14) relembra que foi em 1882 que surgiu o “ (...) primeiro jardim-de-infância Froebel.” por iniciativa governamental, que mais tarde, em 1896, faz impulsionar o primeiro programa oficial das escolas, “ (...) como forma *de suprir as condições educativas do meio doméstico, favorecer o desenvolvimento físico das crianças, e incutir-lhes todos os bons hábitos e sentimentos em que seja possível educá-los.*” É, então, “Em 1986, na sequência da reforma do sistema educativo (...)”, que surge a preocupação com a “ (...) formação e estatuto dos professores das escolas infantis.” como apresenta Cardona (2008, p.8), onde se definiu que estas escolas seriam exclusivamente para mulheres, “ (...) habilitadas com o curso de formação de professores da escola primária.”

Mais tarde, durante a Primeira República, começa a existir uma preocupação com a “ (...) preparação para a escola.”, como relata Cardona (2006, p.135), iniciando-se assim uma valorização à educação de infância e ao respeito pelas características das crianças.

Vasconcelos (2009a, p.14) refere que este período “ (...) corresponde a uma nova forma de conceber a educação infantil (...)”, pois Froebel e Montessori influenciaram o programa de 1911, onde se valorizou a “ (...) realização de exercícios de *educação sensorial, aquisição de hábitos de higiene e métodos de trabalho* norteados em *harmonia com a idade das crianças, a diversidade do seu temperamento, robustez, precocidade ou atraso.*”

É após a implementação da República, em 1911, que surge o primeiro Jardim-Escola João de Deus em Coimbra, como apresenta Vasconcelos (2009a, p.14), por criação de “ (...) João de Deus Ramos, «um modelo português de escola infantil,

segundo o espírito e a doutrina da Cartilha Maternal, para crianças de quatro a oito anos de idade».”

Durante este período é “ (...) muito valorizada a qualidade de formação das professoras, fundamental para um bom funcionamento das escolas.” segundo Cardona (2008, p.9), verificando-se assim uma “ (...) preocupação em promover uma formação cada vez mais especializada para as professoras das escolas infantis e primárias (...).”

No período final da Primeira República, Vasconcelos (2009a, p.15) relembra Irene Lisboa pelo seu *trabalho notável*, que em conjunto com Ilda Moreira, criaram as “ (...) escolas infantis oficiais da Tapada da Ajuda, em Lisboa (...) com forte influência das perspectivas montessorianas e decrolinianas.”

No decorrer do período do Estado Novo acontece um recuo na educação de infância, Vasconcelos (2009a, p.15) refere que “As poucas escolas infantis oficiais existentes são encerradas (1937).” Começa a ser valorizado que as mães se dediquem exclusivamente à educação dos seus filhos e segundo a autora atrás referida foi criada a “ (...) Obra das Mães pela Educação Nacional (1936) (...) ”.

Cardona (2008, p.9) recorda ainda que “ (...) são drasticamente reduzidas as habilitações para o acesso ao exercício da profissão.” docente, implicando que fosse “ (...) vedado o acesso ao 1º ano dos cursos das Escolas do Magistério (...) ”, causando assim o seu encerramento.

Assim, durante este período, e perante a ideologia política da época, surgiram iniciativas privadas preocupadas com a formação de professores. Segundo Cardona (2008, p.10), em 1943 “ (...) a Associação João de Deus cria um curso de formação, baseada nas orientações do seu método pedagógico, para formar educadoras para as suas instituições.”

Mais tarde, segundo a mesma autora, surgiram diversas escolas de formação, tendo como base orientações católicas, e em 1954, começa a “ (...) funcionar a Escola de Educadoras de Infância de Lisboa (...) ”. Posteriormente, entre 1960 e 1973, através das mudanças sociais, é novamente valorizada a educação de infância, onde “São criadas mais instituições (...) ”, recorda a autora (p.136).

No ano de 1973, é de salientar a reforma de Veiga Simão, que definiu uma nova estrutura do sistema educativo português, referido por Cardona (2008, p.12), onde “ (...) é finalmente determinado o recomeço dos cursos públicos de formação de educadoras e o crescimento da rede institucional, a partir de uma coordenação entre os esforços dos sectores públicos e privados.”

O período após o 25 de Abril de 1974 “ (...) reflecte preocupações referentes aos aspectos socioculturais da revolução democrática.” segundo Vasconcelos (2009a, p.15). Começaram a existir “ (...) movimentos de comissões de moradores para a ocupação de

espaços não habitados transformando-os em estruturas para a infância (...) ” como apresenta Vasconcelos (2009a, p.15).

Desta forma, é sentida a “ (...) necessidade de definir uma política sócio-educativa global de apoio à maternidade e à infância (...) ”, segundo Cardona (2006, p.136), e assim “Em 1977 é publicada legislação determinando que compete à educação pré-escolar «favorecer o desenvolvimento harmonioso da criança (...) contribuir para corrigir os efeitos discriminatórios das condições socioculturais no acesso ao sistema escolar» (...) ” como apresenta Vasconcelos (2009a, p.15-16).

Neste período de pós 25 de Abril, mais precisamente em 1979, Vasconcelos (2009a, p.16) recorda que foi publicado o Estatuto dos Jardins-de-infância, pelo Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de Dezembro, onde “ (...) estabelece, para além das normas e regras de funcionamento destas instituições públicas, finalidades e objectivos inovadores, nomeadamente a articulação com as famílias e comunidades (...) ”.

Cardona (2006, p.136) refere que, entre 1979 e 1985, a “ (...) criação da rede pública de jardins de infância do Ministério da Educação (...) “, resultou na criação de duas redes oficiais, uma dependente do Ministério da Educação, para crianças em idade pré-escolar, dos 3 aos 6 anos de idade, onde é valorizada a função educativa e outra dependente da Segurança Social, para crianças dos 0 aos 6 anos de idade, onde é valorizada a função social. Posteriormente, em 1986, é criada a Lei de Bases do Sistema Educativo e segundo Cardona (2006, p.136) “ (...) é valorizada a função de *pré-escolarização* da educação de infância.”

Outro marco na história da educação em Portugal deu-se quando em 21 de Setembro de 1990, Portugal ratificou a Convenção sobre os Direitos da Criança, segundo Sarmiento (2009, p.74) “ (...) assegurando e reconhecendo as crianças como detentores de direitos.” A convenção contém 54 artigos, dividido em quatro categorias de direitos: os direitos à sobrevivência, os direitos relativos ao desenvolvimento, os direitos relativos à protecção e os direitos de participação.

Sarmiento (2009, p.74) recorda ainda o Decreto-Lei n.º189/91, de 17 de Maio, que visa a Criação das Comissões de Protecção de Menores, referindo “Este diploma desjudicializa a promoção dos direitos da criança e institui um sistema de protecção, instituindo uma articulação entre o Estado e a sociedade (...) ”.

Vasconcelos (2009a, p.14) refere igualmente os diversos períodos apresentados por Cardona (2006), porém acrescenta o período da “ (...) fase do alargamento e expansão – o *Projecto de Cidadania* (1996-2000).” que logo no início deste período, e por sequência da criação da Lei de Bases, sentiu-se uma nova evolução, como apresenta Cardona (2006, p.136) quando se define a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro) que consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar.

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, no seu artigo segundo, apresenta, como princípio geral, que “A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida.” É ainda nesse diploma que se encontra referido que a educação pré-escolar se destina a crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, idade esta onde a criança ingressa no ensino básico.

Em Setembro de 1997 surgem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, aprovadas pelo Despacho n.º 5220/97 de 10 de Julho, documento orientador da prática pedagógica para os educadores de infância.

Vasconcelos (2009a) recorda que:

No quadro global das decisões relativas às políticas educativas, sabendo como o investimento numa educação de qualidade desde os primeiros anos é fator de sucesso educativo (...) o papel da educação de infância em Portugal (...) foi definido, desde 1996, como um **papel estratégico** (OCDE, 2001). (p.17)

É lembrado por Vasconcelos (2009a, p.18) um projeto, que decorreu entre 1996 e 1999, o Plano de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, “ (...) «um projecto de cidadania para adultos e crianças» (...)”.

O estudo da OCDE do Ministério da Educação (2000, p.17) recorda que as mudanças sociais sentidas ao longo destes últimos anos ocorreram por influência da mulher, ao entrar no mercado de trabalho e ao crescimento das zonas urbanas e suburbanas. Como tal, aumentou a preocupação pela educação de infância.

Sarmiento (2009, p.75) recorda outro marco importante, a “Reforma do sistema jurídico de protecção das crianças, com a separação jurídica das crianças vítimas de negligência ou maus-tratos (...) das crianças que cometeram delitos qualificados como crimes (...)”, instituindo a Comissão Nacional para a Protecção de Crianças e Jovens em Perigo.

Mesmo com os significativos avanços na educação de infância nos anos 90, atualmente é visível algumas lacunas, como apresentam Cardona (2006, p.137) e Vasconcelos (2009a, p.20), onde a primeira infância se encontra um pouco esquecida. As autoras lembram a “ (...) grande carência relativamente à cobertura institucional das crianças com menos de 3 anos (...) ” e acrescentam “A necessidade de uma atenção específica e educativa aos serviços para o grupo etário dos zero aos três anos (...)”.

A educação de infância necessita de uma maior atenção e dedicação por parte dos governantes, nomeadamente a primeira infância, Alarcão (2009, p.24) apresenta “ A insuficiente provisão de apoio às famílias na educação das crianças dos 0 aos 3 anos de idade, a desarticulação entre lógica de apoio assistencial e uma lógica de apoio educativo (...) ”.



Cardona (2006, p.142) reforça que atualmente “ (...) continua a falar-se da necessidade de planejar de forma mais adequada o desenvolvimento futuro da educação de infância.”, para que comece a existir uma maior flexibilidade no seu funcionamento.

## 1.2. A Educação de Infância

A educação de infância é uma etapa essencial na vida das crianças que começa desde o nascimento, quanto ao seu termo, ainda não se encontra bem definido, Alarcão (2009, p.25) refere que não existe consensualidade em relação à limitação do período denominado por infância, pois relembra que a Declaração dos Direitos da Criança aponta para os 18 anos de idade. No entanto, a autora assume o limite até aos 12 anos de idade, justificando que é “ (...) uma lógica de desenvolvimento – até à puberdade – e uma lógica educativa – a oferta de uma formação de base (...) ”.

A educação de infância envolve vários aspetos para além da criança em si, seu foco principal, envolve a qualidade da educação que deve ser proporcionada às crianças, os ambientes educativos, as relações positivas existentes entre adultos e crianças, o trabalho desenvolvido por todos os adultos, entre outros, tais como os relacionados com as políticas educativas dedicadas ao desenvolvimento infantil.

Abordar este tema, envolve tantos aspetos que interferem na vida, e principalmente, no presente e futuro das crianças, que representaria abordar múltiplos fatores que, de alguma forma, poderiam parecer extensos, como tal, será feita uma leve abordagem à educação de infância.

Entende-se a educação como um direito, apresentado na Declaração dos Direitos da Criança, sendo proporcionada e promovida pela família e por diversas instituições e/ou organizações escolares, como berçários, creches e jardins-de-infância. Sendo a educação um direito, o Programa Educação Para Todos, da UNESCO (2011), veio definir como objetivo, proporcionar educação básica a todas as crianças:

Promover a expansão e a melhoria da qualidade da educação, entendida como direito fundamental do indivíduo e instrumento essencial para uma política de diálogo entre os cidadãos e os Estados. O lema Educação Para Todos implica o combate às discriminações no acesso ao ensino e a educação contínua ao longo da vida, como meio de melhorar a adaptação às transformações do mundo atual.

No Fórum Mundial da Educação que decorreu no Senegal, em 2000, foi determinado que, até 2015, todas as crianças devem ter acesso gratuito à educação básica e de boa qualidade. Para tal, foi proposto como objetivos, “Desenvolver e melhorar a protecção e a educação da primeira infância, nomeadamente das crianças mais

vulneráveis e desfavorecidas, (...) Responder às necessidades educativas de todos os jovens e adultos, tendo por objectivo a aquisição de competências necessárias.”

Guijarro (2008, p.36) menciona que a atenção e a educação dedicadas à primeira infância é um dos principais objetivos deste Programa da UNESCO.

A primeira infância é, portanto, o começo de toda a educação de infância, é uma etapa de extraordinária importância, como refere Ribeiro (2005, p.40) pois “ (...) a capacidade intelectual de uma criança depende essencialmente da educação e dos estímulos recebidos nesses anos.”

Uma educação de qualidade proporcionada às crianças nesta etapa é essencial para o seu desenvolvimento, pois ao promovê-la, facilita a aprendizagem noutras etapas, como apresenta Guijarro (2008, p.37). No entanto, a diversidade de necessidades que é preciso atender nesta etapa, parte igualmente da diversidade de programas e serviços e da intervenção dos atores envolvidos.

Vasconcelos (2009a, p.31) alerta que “A questão da intervenção ao longo dos três primeiros anos de vida torna-se crucial, com os riscos que representa uma não atenção ao processo de desenvolvimento do sistema nervoso central.”

Portugal (2009) salienta que as várias investigações relacionadas com a primeira infância têm vindo a comprovar que esta é uma etapa fulcral no desenvolvimento das crianças, tendo um:

(...) papel central das primeiras experiências de vida enquanto fonte de suporte/adaptação ou de risco/disfunção; as poderosas capacidades, emoções complexas e competências sociais essenciais que se desenvolvem nos primeiros anos de vida; a possibilidade de promover as condições desenvolvimentais, através de interações adequadas. (p.37)

Assim, é necessária uma atenção especial a esta etapa da vida das crianças, pois é possível conceder “ (...) uma variada gama de estímulos sensoriais e motores (...) ” segundo Ribeiro (2005, p.40), através de diversos e diferentes jogos pedagógicos, bem como a estimulação da linguagem, a aquisição de novas palavras, a exploração de imagens, de músicas, entre outros.

Durante a primeira infância é também dada muita importância aos cuidados prestados individualmente a cada criança, como se encontra referido no “Manual de Processos-Chave Creche”, da Segurança Social (s.d., p.2), onde apresenta que “Os cuidados adequados durante a primeira infância trazem benefícios para toda a vida.”, e que esta etapa da vida das crianças é particularmente importante para o “ (...) seu desenvolvimento físico, afectivo e intelectual.”

O bem-estar da criança em todas as suas fases de desenvolvimento é uma preocupação constante na educação, mas também a afetividade que deve existir. Ribeiro

(2005, p.40) relembra Ramos Leitão que apresenta a afetividade como “ (...) a condição primeira da abertura à aprendizagem e à participação.” Assim, ao se estabelecer laços de afetividade, a criança sente-se segura e acarinhada, levando-a a participar e a aprender mais entusiasticamente.

Portugal (2009, p.44) menciona que a “ (...) satisfação de necessidades básicas parece ser universal (...) ”, e faz referência a Laevers (2005), que apresenta esta satisfação como “ (...) determinante no nível de bem-estar emocional (...) ” da criança. É de salientar que estas necessidades básicas exigem qualidade e satisfação adequadas, não esquecendo, que tal começa nas necessidades físicas, da necessidade de afeto, de segurança, de reconhecimento e de afirmação, de se sentir competente e a necessidade de significados e de valores nesta etapa da vida.

Ao existir na área da educação de infância uma preocupação com as crianças e o seu bem-estar, é desejado que lhes seja proporcionada uma educação de qualidade. Guijarro (2008) refere que esta qualidade deve promover:

(...) el máximo desarrollo de las múltiples potencialidades de cada persona, a través de aprendizajes socialmente relevantes y experiencias educativas pertinentes a las necesidades y características de los individuos y de los contextos en los que se desenvuelven (...) (p.35-36)

Respeitando, assim, o direito de aprender desde o nascimento e ao longo da vida.

Formosinho (2009, p.4) menciona que “ (...) a investigação realizada sobre os benefícios da educação de infância clarifica que só a qualidade produz impacto duradouro na vida actual e futura da criança.”, assim se espera que cada vez mais as escolas de qualidade, pois o futuro são as crianças. Guijarro (2008, p.37) faz referência à perspetiva da UNESCO, que definiu um conjunto de cinco dimensões onde a qualidade se deve basear, como a relevância, a pertinência, a equidade, a eficácia e a eficiência.

Quanto à relevância, Guijarro (2008, p.37) menciona que esta deve satisfazer as necessidades, as aspirações e os interesses da sociedade, não esquecendo quatro finalidades fundamentais, como promover o desenvolvimento da personalidade e dignidade humana, fomentar o respeito pelos direitos e liberdade, fomentar a participação na sociedade, bem como, fomentar a compreensão, tolerância e a relação entre as nações, raças ou grupos religiosos. Relativamente à pertinência, o autor refere que a educação deve ser significativa, tendo atenção às diferenças culturais e sociais, às capacidades e aos interesses, formando indivíduos autónomos.

Guijarro (2008, p.37) elucida que a educação deve ser de equidade, porque todos têm direito de acesso à educação e ao apoio necessários, nomeadamente nas aprendizagens, que devem ser de excelência e de acordo o seu desenvolvimento.

Quanto à eficácia e eficiência, o autor refere que para obter todas estas dimensões de qualidade, devem ser utilizados recursos necessários para chegar às metas.

Ao chegar à qualidade na educação não devem ser esquecidos os quatro pilares da educação, Delors (2001, p.77) recorda que a educação deve ser organizada em torno de quatro aprendizagens que “ (...) ao longo de toda a vida, serão dalgum modo para cada individuo, os pilares do conhecimento (...)”, estes pilares são eles:

*(...) aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. (p.77)*

A qualidade que muitos falam abrange várias áreas, desde o ensino aos ambientes educativos, pois ambientes educativos de qualidade irão refletir um ensino de qualidade, ou seja, ao existir uma preocupação com o ambiente em si, compreende-se toda a promoção de desenvolvimento de qualidade no desenvolvimento nas crianças.

Nabuco (s.d., p.1) alerta que as investigações sobre ambientes de qualidade retratam que “ (...) são aqueles que têm espaços e mobiliários adequado às idades das crianças (...)” e, assim, é demonstrada a preocupação com o seu bem-estar. A autora ainda sustenta que ambientes de qualidade são os que proporcionam “ (...) rotinas consistentes, em que os cuidados pessoais de cada criança não são descurados.”, bem como, espaço para diversas atividades, não esquecendo, porém, as positivas relações e interações entre adulto e criança. (p.2)

Neste contexto, os espaços devem ser pensados com ponderação, pois envolvem uma multiplicidade de fatores, segundo Vasconcelos (2009b, p.158) que apresenta a proposta de Moss e Petrie (2002), os espaços são físicos e “ (...) simultaneamente sociais, culturais, discursivos (...)”, são nestes espaços que as crianças convivem umas com as outras e com os adultos envolvidos. A autora acrescenta que “Nestes espaços as crianças são reconhecidas como cidadãs com direitos, membros participantes de grupos sociais de que fazem parte, agentes das suas próprias vidas (...)”. (p.159)

Portugal (2009, p.34) relata que “ (...) espaços equilibrados de estimulação, desafio, autonomia e responsabilidade (...)” levam as crianças a aprender. A criança que se sinta compreendida e valorizada por todos, conseguirá aprender melhor e desenvolver-se como um ser autónomo e solidário, Brickman e Taylor (1996, p.18) reforçam que “As crianças desenvolvem as capacidades de confiança, autonomia, iniciativa, empatia e auto-estima em ambientes apoiantes.”

É neste ponto que toda a educação de infância se baseia, respeitar a criança a todos os níveis, para que desenvolva todas as suas capacidades, assim como os

espaços, que podem influenciar o desenvolvimento das crianças, Nabuco (s.d.) refere que:

Espaços onde a linguagem e o raciocínio são um trabalho minucioso de todas as horas (...). Em que as actividades curriculares contemple desde a motricidade fina, às artes, às questões das ciências da natureza, assim como materiais para incentivar a imaginação das crianças a construir. (p.2)

Vasconcelos (2009a, p.25) menciona que a educação de infância envolve “ (...) um campo multi-interdisciplinar, no qual se cruzam uma variedade de saberes que procuram explicar, propor, aprofundar, equacionar a interacção da criança (das crianças) com a sociedade que a acolhe e na qual vive.”, é pois proporcionar à criança uma infinita variedade de situações que a ajudem a dar resposta necessária quando deixar de ser criança.

A criança desde o seu nascimento “ (...) é um ser activo (...) ”, como refere Giddens (1993), citado por Vasconcelos (2009a, p.25), logo as crianças ao serem ativas na sociedade, são “ (...) «dotados de competências, capazes de um certo limiar de iniciativa perante as circunstâncias em que vivem» (...) ”, refere Pinto (1997), citado igualmente por Vasconcelos (2009a, p.26). Neste aspeto é importante referir que a cultura ou ambiente onde a criança se encontra inserida tem um papel preponderante na sua vida futura.

Portugal (2009, p.33) relembra que “ (...) as crianças podem aprender a participar no seu mundo e a contribuir para ele com a sua criatividade, sensibilidade e espírito crítico.”, logo a criança deve ser respeitada e aceite como alguém que poderá contribuir para uma melhor compreensão do meio.

Vasconcelos (2009a, p.39) reforça que “A criança (...) é entendida como um ser inteligente, quer dizer, como um ser capaz de construir significados sobre o mundo a partir das suas próprias experiências, (...)”

As crianças que passem por contextos escolares onde participam em diversos ambientes e onde interagem com diversas situações sociais e culturais, mais facilmente, estas crianças, segundo Portugal (2009, p.43) “ (...) alargam os seus conhecimentos, consolidam diferentes relações e exercitam papéis específicos dentro de cada contexto (...) ”, sendo que um adulto de referência deve dar o apoio e fazer o acompanhamento necessário.

Deste modo, o adulto de referência tem um papel preponderante, Brickman e Taylor (1996, p.151) referem que “Uma das responsabilidades mais importantes dos adultos que ensinam crianças é criar e manter um ambiente físico que encoraje as brincadeiras activas.”

As relações existentes no meio escolar são de extrema importância para o desenvolvimento das crianças, Portugal (2009, p.45) menciona que “ (...) os psicólogos do desenvolvimento evidenciaram a forma como as relações que se estabelecem com as figuras significativas são contextos de desenvolvimento e estão na base da organização do comportamento, das cognições e emoções.”

Deste modo, relações positivas permitem que as crianças se sintam seguras, formando “ (...) uma imagem de si e do mundo positiva e agradável.”, como refere Portugal (2009, p.45), que mais tarde se refletirá, pois as crianças ao sentirem que são valorizadas valorizar-se-ão a si mesmas.

Nabuco (s.d., p.2) refere que “Há medida que as crianças crescem, devem ser desafiadas a cumprir tarefas cada vez mais difíceis que as motive e as leve a demonstrar todo o seu potencial, único e original porque muito próprio, muito seu.”

Vasconcelos (2009b, p.160) salienta que “Nenhum aspecto da criança deve deixar de ser educado.”, pois como apresenta Fendler (2001), citado por Vasconcelos, “ (...) a educação toca o espírito, a alma, a motivação, os anseios, os desejos, as disposições e atitudes da criança que vai ser educada.”

Concluindo, a educação é um bem especificamente humano, como afirma Guijarro (2008, p.34), é claramente um direito de todos, não excluindo ninguém. Portugal (2009, p.61) acrescenta que “Todas as crianças deverão chegar à escola capazes de beneficiar plenamente da sua permanência nesse contexto.” e a escola é, portanto, um lugar de diversas aprendizagens que todos, sem exceção têm direito a usufruir.

### 1.3. O Perfil do/a Educador/a de Infância na valência de Creche

O educador de infância é o profissional com qualificação para a docência e com habilitações para desempenhar as suas funções com crianças dos 0 aos 6 anos de idade, como descrito no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto. Este docente exerce funções nos estabelecimentos de educação, como creches e jardins-de-infância, que podem ir desde a rede pública à rede privada.

Sendo o educador de infância, portador de formação académica e profissional adequada, este tem orientação do Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, onde lhe são atribuídas diversas competências repartidas por variadas dimensões, tais como: profissional, social e ética, de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, de participação na escola e de relação com a comunidade e de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, publica o perfil do educador de infância, onde refere que o educador “ (...) concebe e desenvolve o respectivo currículo,

através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.” e ainda que “ (...) mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo.”

É de referir, que estas competências são direccionadas à educação pré-escolar, mas é provável que o educador de infância, com outras funções educativas, como a valência de creche, siga, ou pelo menos, se oriente com base neste diploma.

O Ministério da Educação embora reconheça que o educador de infância possui formação para desempenhar as suas práticas educativas no pré-escolar e na valência de creche, dois níveis distintos de ensino, dá mais ênfase aos docentes que se encontram em contexto pré-escolar. Prova disso é a existência de Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. (Ministério da Educação, 1997)

Quanto à formação inicial dos educadores de infância, é de salientar que estes recebem formação superior nas universidades e escolas superiores de educação, como outro professor de outros níveis de ensino, sendo este facto referido no estudo da OCDE do Ministério da Educação (2000, p.195), “Os educadores de infância recebem o mesmo nível de formação, grau de qualificação e gozam do mesmo estatuto profissional dos professores de outros graus de ensino.”

A lacuna existente no seio dos educadores de infância é o facto de existir pouca formação específica referente à primeira infância. Ainda no mesmo estudo, do Ministério da Educação (2000, p.196), tal é referido, pois nas diversas universidades e escolas superiores de educação “Nota-se a falta de formação específica para os que trabalham com as crianças dos 0 aos 3 anos de idade (...)”, porém o mesmo estudo salienta que os conteúdos das escolas de formação “ (...) incluem sempre disciplinas relacionadas com o desenvolvimento da criança.”, logo este desenvolvimento infantil começa no nascimento.

Sabendo que o Ministério da Educação reconhece que o educador de infância desempenha funções com a primeira infância, e que as universidades e escolas superiores de educação já se preocupam que futuros educadores conheçam esta faixa etária, nomeadamente no desenvolvimento infantil, é de referir no entanto, que segundo Formosinho (2011, p.78) “Em Portugal, a formação inicial de educadoras para trabalhar em creche é muito limitada: a um módulo, a uma ou duas visitas a creches para fazer observação e revela muito pouca especificidade (...)”.

Vasconcelos (2011, p.23) segue a mesma ideia apresentado que “ (...) a actual formação inicial de educadores de infância não prepara de modo adequado para a intervenção em creche (...)”, assim devem os futuros educadores de infância conhecer

as práticas educativas a desempenhar neste nível de ensino, nomeadamente em estágios mais intensivos quando se encontram em formação.

Formosinho (2009, p.7) salienta que “Está em causa a falta de uma visão para desenvolver um projecto coerente de formação de profissionais capazes de um Pedagogia da Infância integrada dos 0 aos 6 anos.”, deste modo, é pretendido que haja uma atenção redobrada relativamente à primeira infância, que no entanto deve começar pelas escolas de formação de futuros educadores de infância, ou de um projeto, como a autora refere, que aborde mais coerentemente as crianças dos 0 aos 3 anos de idade.

Nesta linha de pensamento, Vasconcelos (2011, p.30) refere que se deve apostar numa melhoria da qualidade da formação dos educadores de infância, que os prepare “(...) para desenvolverem trabalho pedagógico quer em creche quer em jardim-de-infância.”

Deste modo, a autora sublinha a importância para uma “ (...) formação contínua e especializada ou mesmo pós-graduada dos profissionais que exercem nas creches.”, pois mestrados de especialização poderão contribuir para investigações na área, promovendo assim uma acreditação aos profissionais que desempenham funções em creche e a um maior conhecimento desta faixa etária. (p.30)

Santos (2011, p.38) tem a mesma opinião referindo que “Parece-nos fundamental, que a formação inicial contemple os 0-3 anos, com opção de Mestrado em Creche, e que existam orientações pedagógicas que reforcem a intencionalidade educativa da Creche.”

A lacuna da profissionalização dos educadores de infância, reconhecido por diversos autores, encontra-se na falta de articulação entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e da Segurança Social, que tutela este contexto educativo, relativamente a estes profissionais.

Segundo Santos (2011, p.37) “Esta separação de serviços entre MTSS e ME, [Ministério do Trabalho e da Segurança Social e Ministério da Educação] tem vários problemas associados, como sejam a visão da educação como começando aos 3 anos e uma visão dos 0-3 anos como precisando de cuidados enquanto os pais trabalham.” e consequentemente a falta de reconhecimento dos profissionais que desempenham funções na valência de creche.

Um aspeto que parece ser relevante é o facto de que aos educadores de infância, neste contexto educativo, não lhes são reconhecidos os anos de serviço para progressão de carreira, como nos afirma Vasconcelos (2006, p.8) “ (...) aos educadores de infância que trabalham com o grupo etário dos 0 aos 3 anos, não é reconhecida tal tarefa como *serviço docente*, (...) ”.



Deste modo, é urgente reconhecer este serviço docente, que parte da articulação do Ministério da educação com o Ministério do Trabalho e da Segurança Social, tal como Santos (2011) referencia:

Julgamos por isso necessário e desejável que o Ministério da Educação e o Ministério da Segurança Social possam encontrar um entendimento e uma prática que favoreça o acesso universal e que consubstancie a docência em Creche e a respectiva dignificação e qualificação dos educadores que trabalham nesse contexto. (p.38)

Tal como nas diversas investigações relacionadas com os profissionais que desempenham funções em creche, o reconhecimento destes profissionais contribuirá para uma efetiva melhoria na qualidade dos serviços prestados à primeira infância.

Vasconcelos (2011) salienta que:

(...) há que tomar medidas claras de profissionalização do pessoal educativo que trabalha com esta faixa etária, fixando os educadores aos seus postos de trabalho em creche. Uma das medidas fundamentais passa pelo reconhecimento do seu trabalho como docência, já que eles têm de responder pela qualidade educativa das rotinas básicas. Portanto, o tempo de serviço destes profissionais deve ser contado como “serviço docente”, com os respectivos direitos, deveres e regalias. (p.29)

A autora ainda refere que o não reconhecimento destes profissionais tem graves repercussões na carreira profissional, levando os educadores de infância a procurar estabelecimentos onde possam desempenhar funções em educação pré-escolar, o que contribui para uma “ (...) consequente rotação dos profissionais (...)”, que provoca uma instabilidade de interação do adulto com as crianças numa fase crucial do seu desenvolvimento, onde as relações têm um grande impacto. (p.23)

Assim sendo, uma articulação entre os ministérios contribuirá para uma crescente qualidade dos serviços prestados à primeira infância, pois ambos reconhecem que o educador de infância desempenha funções em creche.

Atualmente é de notar, que não basta para educadores de infância, gostar apenas de crianças, pois são exigidas competências para tal, onde a relação estabelecida entre ambos tem um valor primordial. É exigido aos educadores de infância formação para desempenhar as suas funções educativas. Portugal (1998) cita Miranda Santos (1981) acerca da formação de educadores de infância, onde refere:

(...) vá longe a ideia que gostar de crianças seria o indicador preferencial em alguém que se proponha preparar para esta carreira. (...) Pois a realidade mostra tudo ao contrário. Já não falando da existência real de capacidades como em outro qualquer curso, a sua preparação específica, em primeiro

lugar, as suas actividades múltiplas em intervenções várias, em segundo lugar, merecem todo o respeito e atenção. (p.196)

Segundo o estudo da OCDE do Ministério da Educação (2000, p.194) “O Ministério da Educação não está envolvido nos serviços prestados à primeira infância, não existindo, portanto, qualquer enquadramento curricular ou educativo por ele orientado.”, pois é o Ministério do Trabalho e Solidariedade Social que tutela a creche, “(...) sendo responsável pela sua regulação.”, não existindo um acordo sobre os educadores de infância que se encontram a desenvolver as suas atividades neste nível de ensino.

Os quadros apresentados pelo Ministério da Educação (2000, p.83-84) referem que o educador de infância, que atende crianças dos 0 aos 3 anos, tem a tarefa de “Dar resposta às necessidades básicas da criança, tendo em conta o desenvolvimento sensorial, motor e afectivo que estruturam o *eu*.” e o educador, que atende crianças dos 3 aos 6 anos, a tarefa de “Desenvolver a actividade educativa na sala e colaborar na execução do projecto educativo de escola.”

Segundo o Despacho Normativo n.º 99/89, para o bom funcionamento de uma creche, é considerado necessário, “Um educador de infância afecto a cada grupo de crianças a partir da aquisição da marcha.”

Os educadores de infância em creche têm um papel muito relevante na vida desta valência e nas crianças que a frequentam, pois sendo eles os responsáveis pelo bem-estar das mesmas, também são eles que proporcionam um ambiente agradável para o seu perfeito desenvolvimento. Barbosa (2001) refere que é essencial que os:

(...) educadores percebam que na Creche é fundamental saber esperar pelas manifestações do bebé, escutá-lo para o seguir com atenção, estabelecer e saber manter contacto ocular tendo a preocupação de agir com os cinco sentidos, ajudando, também aqui, a criança a desenvolver-se saudavelmente. (p.113)

Davidson e Maguin (1983, p.83) apontam a presença, em França, de um educador de infância em creche unicamente “ (...) exigida quando o número de crianças na creche é superior a 40.”

Assim, nos anos 80, em França, como em muitos dos países, era exigido que o diretor de creche se encarregasse das atividades a realizar com as crianças, com o intuito de “ (...) participar pessoalmente nos cuidados dados às crianças, não de uma maneira sistemática, fazendo a mesma tarefa todos os dias, mas intervindo nos casos difíceis ou ao lado de uma nova empregada, ou ao lado de uma estagiária (...) ” (p.84).

Por esta altura, achar-se necessário, que as enfermeiras presentes na creche desempenhassem um papel de educadores e fossem capazes de transmitir conhecimentos, segundo os mesmos autores atrás referidos.

Granger (1976, pp.115) já referenciava esse mesmo aspeto em Portugal, mencionando que a responsável técnica devia ter “ (...) conhecimentos de base sobre as necessidades e cuidados essenciais à criança para o seu desenvolvimento (...) ” e que as puericultoras e ajudantes de creche, a tarefa de prestar “ (...) cuidados directos às crianças (...) ”. (p.125)

Davidson e Maguin (1983, p.89) referem que as educadoras de infância “Foram as últimas a chegar à creche mas depressa provaram a sua utilidade e capacidade.”, acrescentando que o trabalho desenvolvido pelos educadores regia-se pela “ (...) organização das actividades e dos jogos na secção dos «crescidos», tendo por finalidade o desenvolvimento da afectividade e da inteligência da criança.”

Segundo a Secção de Pediatria Social da Sociedade Portuguesa de Pediatria (1984, p.69) num seminário sobre creches de 1983, o educador de infância em creche, devia acima de tudo, trabalhar e dialogar o mais possível com as famílias, numa “ (...) relação positiva (...) ”, acrescentado que o educador precisa de “Possuir conhecimentos específicos sobre a saúde e a prestação de cuidados à criança.”

Nesse mesmo seminário, expôs-se que o perfil de educador devia ter formação básica, para ser capaz de criar um ambiente estimulante para a criança, capaz de “Conceber, integrar e realizar programas destinados à acção directa com as crianças.”, capaz de “Organizar, construir, escolher material pedagógico, mobiliário e equipamento, em geral.” e, ainda, que cabe ao educador que convive com a criança diariamente, uma “Observação, registo, avaliação e interpretação dos comportamentos das crianças.”, como o “Apoio à criança com necessidades especiais.” (p.69)

Fontes e Pinheiro (1998, p.52) referem que os educadores de infância em creche são necessários, como devem ser os melhores “ (...) pelo tipo de atitudes e pela qualidade de apoio que é fornecido às crianças.”, salientando ainda que os melhores educadores são aqueles que estão de acordo “ (...) à sua capacidade de compreensão, de penetração na experiência subjectiva dos bebés, ao fim e ao cabo à capacidade de mobilização de uma série de competências sociais que são um requisito de todo o acto educativo adequado (...) ”.

Nesta linha de pensamento, Portugal (2011, p.49) salienta que os educadores em creche sejam “ (...) sensíveis e calorosos, estimulantes e promotores da autonomia, com formação específica sobre o desenvolvimento e características da criança muito pequena, (...)”.

Figueira (1998, p.69) explica que o trabalho do educador na creche é “ (...) complexo e desafiante.”, pois é necessário “ (...) criar laços com cada criança.”, acrescentando que a presença do adulto “ (...) deve ser calorosa mas discreta, assegurando uma atitude comunicante e participante, sem intervir mais do que o necessário.”

Neste sentido, muitos autores defendem que o educador, que se encontra em contexto de creche, deve proporcionar um ambiente de extrema confiança, para que a criança se sinta segura onde se encontra, se sinta segura em explorar o mundo que a rodeia, bem como em realizar diversas atividades, onde a sua valorização está em evidência:

Para assegurar o desenvolvimento de uma relação próxima, de confiança e de afecto que a mantém tranquila enquanto está fora de casa, é importante que cada criança tenha um educador responsável (...). (Post e Hohmann, 2007, p.63)

As relações, as interações que se desenvolvem entre educador de infância e criança são de extrema importância para o desenvolvimento de qualquer criança, aliás Formosinho (2011) menciona tal aspeto, referindo que:

A proposta pedagógica de Goldschmied & Jackson (2000) para a educação e cuidados em creche é reconhecida internacionalmente como inovadora a este nível e salienta a necessidade de interações próximas quotidianas, procurando desenvolver uma vinculação positiva entre crianças e adultos específicos (adulto de referência, *key person*). (p.71)

Portugal (1998, p.198) defende que se o ambiente for bom para a criança, então também é bom para o adulto que trabalha com ela, defende ainda que “O educador deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através de atenção, gestos, palavras e atitudes.”, devendo estabelecer “ (...) limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança sempre que possível.”

A autora, acima referida, relata que o educador “Deve ser alguém verbalmente estimulante, com capacidade de empatia e de responsividade, promovendo a linguagem da criança através de interações recíprocas e o seu desenvolvimento socioemocional.” (p.198)

Assim o educador de infância em creche deve proporcionar o bem-estar das crianças transmitindo-lhes confiança, como incutir confiança aos pais, que no caso da primeira infância demonstra ser um aspeto essencial. Figueira (1998, p.70) relata que “(...) cabe ao educador da creche, em estreita articulação com a família, um papel

fundamental: o de apoiar o desenvolvimento das competências básicas e o sentimento de pertença e de relação positiva com os outros.”

Outro aspeto interessante que o educador de infância deve ter em atenção, é que a criança recebe do adulto todas as informações e assimila como verdade, como nos diz Fernandes, Lopes e Faria Filho (2006, p.23) “Nas interacções com os adultos, mediados por produtos culturais a ela dirigidos, a criança recebe, significa, interioriza e reproduz valores e normas, tidas como expressões de verdade.” Assim, é de justificar que, para além do que alguns autores defendem sobre o educador de infância, o próprio educador deve ter consciência de como ter a sua postura perante as suas crianças, que tão devidamente confiam, estabelecendo relações afetivas e carinhosas.

Portugal (2011) salienta que:

Adultos conhecedores, sensíveis, competentes e implicados na criação e sustentação de relações interpessoais de qualidade, bem como de espaços estimulantes, responsivos, confortáveis e promotores de autonomia, em contextos de atendimento colectivo de crianças muito pequenas, são um imperativo em qualquer contexto “creche” que se paute por um trabalho de elevada qualidade. (p.58)

Atualmente, no Manual de Processos – Chave Creche da Segurança Social (s.d., p.2), o educador de infância é referenciado como um dos prestadores de cuidados que deve “Ter em consideração o superior interesse da criança (...)”, nomeadamente quando planificar as atividades, cultivando, ainda, uma relação de parceria com a família da criança, devendo esta relação ser de confiança.

Neste seguimento, segundo o mesmo Manual de Processos – Chave, o educador deve proporcionar às crianças “ (...) relações afectivas calorosas e recíprocas entre a criança e o adulto responsável por ela.”, deve “ (...) promover um ambiente que facilite a brincadeira, a interacção, a exploração, a criatividade e a resolução de problemas por parte das crianças.”, e ainda, o educador deve “Criar um ambiente flexível (...), promovendo o acesso a um leque de oportunidades de escolhas e que lhe permita crescer confiante e com iniciativa.”, como “Estabelecer relações que encorajem a criança a participar de forma activa”, “Estabelecer uma rotina diária consistente (...)” e, por fim, “Dinamizar oportunidades para que a criança possa comunicar os seus sentimentos e pensamentos.” (p.2-3)

É ainda referido que o educador de infância é o responsável por elaborar o Projeto Pedagógico, projeto este dividido em Plano de Atividades Sócio-Pedagógicas e em Plano de Formação/Informação.

No Projeto Pedagógico, o educador planifica “ (...) o conjunto de actividades a realizar por cada grupo de crianças pertencentes a uma sala (...)”, tendo em atenção o

desenvolvimento individual de cada criança, respeitando assim o grupo de crianças mais pequenas onde a prestação de cuidados deve ter um maior relevo, “ (...) enquanto actividade revestida de intencionalidade educativa, em torno da qual a criança processa as suas aprendizagens e estrutura o seu desenvolvimento.” (p.25-26)

Desta forma, o educador de infância é apontado como um elemento essencial na vida de uma creche, pois tem conhecimento sobre as suas competências e sobre como se deve relacionar com o seu grupo de crianças.

#### 1.4. A valência de Creche

A primeira creche conhecida no mundo foi criada no ano 1770, em França, em Vosges, no Ban de la Roche, por um pastor da comunidade, J. Oberlein, que ajudado por raparigas da vila criou “ (...) um lactário para bebés, para ajudar as famílias completamente monopolizadas pelos trabalhos do campo.”, como apresentam Davidson e Maguin (1983, p. 18).

Segundo os mesmos autores, esta ideia partiu para o Reino Unido, onde são criadas creches junto dos centros industriais, com o mesmo objetivo.

A evolução dos tempos, pouco fez alterar o objetivo principal da creche, mesmo com as significativas mudanças sociais, o objetivo continua idêntico, ou seja, a creche surgiu como resposta e/ou suplemento de apoio às famílias durante o período em que se encontram no seu local de trabalho.

Em Portugal, segundo o Ministério de Educação (2000, p.18), as creches são criadas “ (...) no âmbito do então Ministério da Saúde e Assistência (...) ” nos finais dos anos 60, “ (...) como consequência das mudanças sociais ocorridas no país (...) ”, contudo desde o seu aparecimento até ao presente século sofreram significativas alterações, dando resposta às mães que ingressaram no mercado de trabalho.

Após a emancipação da mulher, que ingressa nas universidades e no mercado de trabalho, a procura de creches aumentou consideravelmente e segundo o mesmo estudo do Ministério da Educação (2000, p.24) “A mulher, tendo adquirido um estatuto social e educacional mais elevado, cria também expectativas de maior exigência quanto à educação dos filhos.”, desta forma, as creches surgiram como apoio às famílias ou, até mesmo, como opção de algumas famílias.

Vasconcelos (2011, p.5) salienta para o facto de Portugal ser um dos países europeus “ (...) onde maior número de mulheres em idade fértil trabalha a tempo inteiro: 87,2% de mulheres entre os 24 e os 34 anos de idade e 86% de mulheres entre os 35 e os 44, (...) ”, que leva a uma crescente procura dos serviços prestados à primeira infância. A mesma autora referencia o estudo da OCDE (2006), que reconhece que estes

serviços de creche “ (...) são uma necessidade nos países onde uma elevada percentagem de mulheres trabalha.” (p.8)

Segundo Rocha, Couceiro e Madeira (1996, p.7) a creche “ (...) considera-se como resposta social, desenvolvida em equipamento, que se destina a acolher crianças de idades compreendidas entre os 3 meses e os 3 anos, durante o período diário correspondente ao trabalho dos pais.”

Anterior a esta breve descrição, já Granger (1976, p.23) refletia que a “ (...) creche é um estabelecimento que, em regime de semi-internato se destina a receber e prestar assistência a crianças saudáveis, até à idade de três anos incompletos, durante uma parte do dia geralmente durante o tempo ocupado pelo trabalho das mães.”

Constata-se que em vinte anos, entre o que anteriormente foi apresentado pela autora anteriormente citada e mais recentemente por Rocha, Couceiro e Madeira (1996), consideráveis aspetos sofreram alterações no conceito de creche. A diferença mais notória será o facto de Granger (1976) se referir unicamente às mães, tal facto justificado pela data em que a obra foi publicada.

Atualmente, os pais têm uma participação mais ativa na vida das crianças, como refere Brazelton (2009, p.473) “Em poucas décadas, o papel do pai sofreu alterações profundas.”, pois antigamente os pais ajudavam quando solicitados pelas mães, nomeadamente em atividades de desporto, por exemplo, ou quando os filhos não obedeciam a mãe, o pai era chamado para manter a disciplina, segundo o mesmo autor.

Cordeiro (2008, p.235) segue a mesma linha de pensamento, referindo que atualmente, os jovens casais já repartem as tarefas domésticas e dividem os cuidados prestados aos filhos.

No entanto, Vasconcelos (2011, p.8) menciona que o pai deve ter um papel ainda mais ativo nas relações familiares, “ (...) no sentido de uma maior responsabilização dos homens no cuidados e acompanhamento dos filhos e numa equilibrada divisão das tarefas domésticas.”

Relativamente à nomeação de crianças saudáveis que Granger (1976) apontava, atualmente dispensa tal diferenciação, pois como apresentado no Manual de Processos-Chave Creche (s.d., p.24) são admitidas crianças com necessidades educativas especiais, crianças em situação de risco e crianças de famílias monoparentais, ou numerosas, bem como de famílias com agregados de mais fracos recursos económicos.

A creche é, portanto, um espaço destinado a crianças dos três meses aos três anos de idade, enquanto os pais se encontram no seu local de trabalho, Moniz (2011, p.19) apresenta-a “ (...) como uma valência com uma componente de enquadramento educativo e como um serviço de apoio à família.”

Citando Portugal (1998, p.124) “Sabemos que a creche, além de constituir um serviço à família, pode responder às necessidades educativas dos mais pequenos.” Logo, a creche não se preocupa unicamente com o bem-estar das crianças, como proporciona também um ambiente educativo, onde existem atividades lúdicas de acordo o desenvolvimento de cada criança, de cada faixa etária.

Rocha, Couceiro e Madeira (1996) referem que as creches possuem objetivos específicos, tais como:

- a) Proporcionar o bem-estar e desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afectiva e física, durante o afastamento parcial do seu seio familiar através de um atendimento individualizado;
- b) Colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças;
- c) Colaborar de forma eficaz no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência assegurando o seu encaminhamento adequado. (p.7)

Ao definir creche e ao expor os seus objetivos, constata-se que se complementam, pois relembremos de que se trata de crianças dos 0 aos 3 anos de idade e que precisam de uma atenção redobrada e adequada à sua idade, proporcionando sempre um ambiente calmo e seguro.

Desta forma, pretende-se que as creches sejam organizações bem estruturadas, que prestam serviço público, organizações constituídas por e para pessoas com o mesmo objetivo, como refere Granger (1976, p.71) “ (...) que os objectivos da Instituição sejam compreendidos por todo o pessoal e que todas as pessoas se sintam comprometidas ao nível da sua competência individual, na obtenção desses mesmos objectivos (...) ”.

As creches são, neste aspeto, organizações com direção técnica constituída por um elemento do pessoal, com formação técnica, nomeadamente um “ (...) educador de infância, enfermeiro ou técnico de serviço social (...) ” e por elementos como o “ (...) pessoal técnico e auxiliar (...) ”, de forma a respeitar as necessidades apresentadas pela comunidade como apresentam Rocha, Couceiro e Madeira (1996, p.19-20).

Devem as creches, a funcionar em Portugal, basear-se no Despacho Normativo n.º 99/89 de 27 de Outubro, o qual estabelece as Normas Reguladoras das Condições de Instalação e Funcionamento das Creches com Fins Lucrativos, onde considera as creches como “ (...) os estabelecimentos que acolhem crianças em número igual ou superior a cinco.”

Desta forma, no referido despacho, as creches terão de se orientar e guiar por este despacho, quer na sua a localização e instalação, tal como todo o espaço, incluindo salas diferenciadas para as diversas faixas etárias, copas de leites, cozinhas e salas de



refeições e as instalações sanitárias adequadas ao tamanho das crianças, respeitando as normas de higiene.

O anterior despacho estabelece normas de disposição dos grupos de crianças pelas diferentes salas de creche da seguinte forma:

- Os grupos de crianças dos 3 meses até a aquisição da marcha encontram-se inseridos no berçário, não podendo admitir mais de oito crianças em cada grupo, tendo a presença de um educador e um elemento auxiliar;
- O grupo de crianças da aquisição da marcha até aos 24 meses encontram-se inseridos numa sala de actividades, o número máximo de crianças no grupo não deve exceder as 10 crianças e terão igualmente a presença de um educador e de um elemento auxiliar do pessoal técnico;
- E o grupo de crianças dos 24 aos 36 meses, grupo este, que não deverá exceder as 15 crianças e permanecem noutra sala de actividades com a presença de educador e elemento do pessoal técnico.

Ainda, neste mesmo despacho, são mencionados outros espaços a ter em conta para o bom funcionamento das creches, como os gabinetes (espaço para o diretor técnico da creche e um espaço destinado ao pessoal) e os espaços destinados à receção das crianças e famílias, os espaços de isolamento, as áreas exteriores para atividades ao ar livre “ (...) que deve conter zonas de interesse para as crianças, nomeadamente relvados, areia e água” e os locais de arrumos.

Relativamente aos espaços exteriores estes cada vez mais têm importância para um bom funcionamento de uma creche, pois como apresenta Vasconcelos (2011, p.29) estes espaços “ (...) devem ser cuidados e estimulantes, proporcionando à criança experiências diárias e sistemáticas de contacto com a natureza (...)”.

No seguimento do mesmo despacho, é referido o equipamento e material pedagógico que deve existir nas diversas salas de forma a estimular o desenvolvimento das crianças “ (...) de acordo com a sua fase evolutiva.” Deste modo, qualquer equipamento a utilizar pelas crianças deve ser de acordo à idade da criança, ser estável, cómodo e seguro, garantindo condições de higiene, devendo ainda “Ser simples e sem arestas agressivas.”

Quanto ao material pedagógico, este deve estar arrumado em armários fechados e outros abertos acessíveis às crianças, de referir, que segundo Portugal (2011):

Um ambiente bem organizado, onde os objectos estimulantes estão acessíveis e onde há uma variedade de escolhas e desafios visuais, tácteis e motores que chamam a atenção da criança, encoraja a curiosidade, a

exploração, e permite que cada criança estabeleça uma relação com o mundo ao seu próprio ritmo. (p.54)

Os berços, também referidos no Despacho Normativo n.º 99/89, devem possuir altura suficiente, de modo a que a criança quando se põe de pé fique ao nível do adulto, devendo ainda estes serem individuais.

Outro aspeto relevante, apresentado anterior Despacho, surge na questão de que todas as creches têm a obrigatoriedade de possuir um Regulamento Interno, documento este entregue aos pais. Nele deve constar a descrição dos objetivos do estabelecimento, o horário de funcionamento e as condições de admissão das crianças.

Relativamente à existência de um Projeto Educativo na creche, o mesmo despacho salienta que deve a creche, responsabilizar-se pela sua programação e avaliação periódica. No entanto, Vasconcelos (2011, p.28) expõe que todas as creches devem ter um Projeto Educativo, como forma de promover práticas de qualidade.

Assim, diversos autores nomeiam a falta de serviços relativos à primeira infância, não existindo porém equipamentos suficientes para responder à crescente procura que se tem verificado nas últimas décadas.

Vasconcelos (2011, p.4) aborda esse mesmo assunto, referindo que, segundo o estudo da OCDE, a taxa de cobertura do atendimento às crianças dos 0 aos 3 anos de idade aumentou consideravelmente, “ (...) 34,9% (...) claramente significativa em relação aos cerca de 13% de há dez anos atrás (...) ”.

No Parecer n.º 8/2008, do Conselho Nacional de Educação, é referido que:

No que respeita à educação dos 0 aos 3 anos de idade, parece haver consenso sobre a necessidade de aumentar a oferta, de promover a intencionalidade educativa nos contextos de guarda, bem como avaliar e melhorar a qualidade dos meios existentes.

Desta forma, é urgente criar mais oferta destes serviços, como forma de responder às famílias que dela necessitam, nomeadamente a crianças de famílias desfavorecidas, onde a intencionalidade educativa tem mais impacto.

No mesmo Parecer n.º 8/2008 é ainda de salientar:

Tendo em consideração as características da sociedade portuguesa, nomeadamente a situação laboral das famílias, a oferta educativa para a faixa etária dos 0 aos 3 anos assume-se como decisiva para o desenvolvimento das crianças e para a promoção da equidade, pelo que deve ser eleita como prioridade, (...).

Devendo assim ser alargada a oferta às famílias que dela necessitam, devendo ainda, porém, existir uma maior articulação entre as famílias e os serviços educativos,

como forma de criar e garantir condições às famílias de conciliação entre os compromissos laborais e o acompanhamento dos seus filhos.

Formosinho (2009, p.4) salienta a “ (...) necessidade absoluta de alargar a provisão de serviços para, simultaneamente, promover o direito da criança à educação e o direito da mulher ao trabalho.”, isto é, deve existir uma ligação entre os serviços educativos e as famílias, como forma de responder às necessidades destas, não só como promoção do desenvolvimento da criança, bem como na acessibilidade à frequência na creche, pois Vasconcelos (2011, p.13) refere que as creches devem ter preços compatíveis com as possibilidades económicas das famílias.

De referir que a preocupação existente em relação à pouca oferta dos serviços destinados à primeira infância, não deve ser impeditiva do melhoramento da qualidade nos serviços existentes, devendo esta também ser uma preocupação a ter em consideração.

A qualidade destes serviços deve não só respeitar o espaço físico, como deve envolver todos os aspetos dela inerente, como profissionais de educação, material pedagógico, entre os assuntos mais burocráticos envolvidos.

Relativamente aos profissionais de educação, Vasconcelos (2011, p.28) apresenta-os como um dos principais critérios de qualidade em creche, onde a qualidade das relações entre crianças, educadores de infância e família tem um peso muito relevante.

Na mesma linha, Portugal (2011, p.49) refere que “A investigação indica que é a natureza e a qualidade das interações (entre o bebé e o educador, entre os profissionais da creche e entre os profissionais e as famílias) que distingue os programas de elevada qualidade; (...)”

Assim, segundo Moniz (2011):

A creche deverá assumir-se, cada vez mais, como promotora do desenvolvimento do conhecimento e das competências das crianças, proporcionando experiências e actividades realizadas com um propósito, com um objectivo e com uma intencionalidade educativa, sempre tendo em conta a individualidade e a fase de desenvolvimento de cada criança! (p.19)

Assim, a qualidade em creche, segundo Portugal (2011, p.49) “ (...) requer conhecimentos específicos, competências e uma planificação apropriada, sustentada no conhecimento do desenvolvimento nos primeiros anos de vida e envolvendo muita flexibilidade para responder às necessidades da cada criança e família.”

Outro aspeto a ter em conta na qualidade em creche prende-se com o tamanho dos grupos de crianças em salas de creche, pois tal como Portugal (2011, p.50) refere, os grupos devem ser pequenos porque “ (...) permitem mais intimidade e segurança,

permitindo oferecer cuidados mais individualizados, responsivos e respeitadores (atendendo a uma educação inclusiva).”

A mesma autora destaca que, em pequenos grupos, os diálogos entre educador e criança são mais facilitados, permitindo uma maior envolvimento entre ambos e possibilitando que o educador responda mais facilmente às necessidades individuais de cada criança, bem como conhecer as famílias de forma a se “ (...) estabelecer relações de confiança e respeitar as diferenças culturais e especificidades de cada uma.”

Vasconcelos (2011, p.28) segue a mesma linha de pensamento, mencionado que grupos pequenos garantem intimidade e segurança com “ (...) relações responsivas e potenciadoras do desenvolvimento (...), acrescentando a importância de existir um educador de infância em berçário, que segundo o Despacho Normativo n.º 99/89 tal não é obrigatório, pois a autora refere “ (...) estudos recentes demonstram a importância de um olhar conhecedor e atento ao processo de vinculação de cada bebé com o seu cuidador”. (p.29)

Toda a sociedade civil e nomeadamente as políticas educativas devem reconsiderar a existência das creches, bem como toda a função educativa que os educadores de infância exercem, pois estes têm formação para orientar crianças de acordo com o seu grau de desenvolvimento e como Cordeiro (2008, p.227) referencia “Portugal precisa de uma política «amiga das crianças». O nosso país não tem sido suficientemente protector do seu futuro humano e do seu presente mais original e mais fino.”

Considera-se que esta lacuna começa no próprio sistema educativo, segundo o estudo da OCDE do Ministério da Educação (2000, p.194) “O Ministério da Educação não está envolvido nos serviços prestados à primeira infância, não existindo, portanto, qualquer enquadramento curricular ou educativo por ele orientado.”

Neste sentido, Formosinho (2009, p.4) refere que a análise menos positiva da situação portuguesa envolve-se com o facto do “ (...) esquecimento das crianças dos 0 a 3 anos. A ausência de políticas públicas para estas crianças votaram-nas a um silêncio ensurdecedor.”

Neste seguimento, é de referir que existem Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar mas que em relação à Creche não existem, existem pois manuais de apoio do Ministério da Segurança Social.

Vasconcelos (2011, p.28) salienta a urgência em elaborar “ (...) um documento sobre Linhas Pedagógicas Orientadoras para o Trabalho dos 0 aos 3 anos (...) ”, pois a autora refere que quando consultou parceiros para a elaboração de uma recomendação sobre a educação dos 0 aos 3 anos, estes parceiros consideram que o atual Manual de

Processos-Chave em Creche, da Segurança Social “ (...) complicado e muito burocrático, necessitando de uma simplificação nos procedimentos.”

Atualmente, segundo o Ministério de Educação (2000, p.58), as creches em Portugal “ (...) são fiscalizadas e inspeccionadas pela Inspeção Geral daquele Ministério [Ministério do Trabalho e Solidariedade], pelos Centros Regionais de Segurança Social e Serviços Sub-Regionais.” obedecendo a objetivos.

De referir que as creches são tuteladas pelo Ministério do Trabalho e Solidariedade Social, segundo o Decreto-Lei n.º 316-A/2000, de 07 de Dezembro, que veio aprovar os Estatutos do Instituto da Solidariedade e Segurança Social, que desenvolverá a coordenação dos sistemas de proteção social de cidadania, deste modo, os estabelecimentos, que dela fazem parte, visam “ (...) o apoio às populações, nomeadamente nas áreas da infância, juventude, reabilitação, idosos e família.”

Neste sentido, a ausência de articulação entre o Ministério de Educação e o Ministério do Trabalho e Solidariedade Social, provoca uma certa instabilidade, principalmente aos serviços relativos à primeira infância, pois segundo diversos autores, é urgente que exista uma maior ligação entre os Ministérios, para que todos estes serviços possam ser fiscalizados de igual forma, onde a principal característica é proporcionar a todas as crianças um ensino de qualidade.

Formosinho (2009) salienta esse aspeto referindo que:

Integrar sistemas ou criar formas eficazes de colaboração entre sistemas é urgente para que se possam desenvolver políticas educativas que sirvam eficazmente as crianças e as famílias. É, assim, indispensável integrar no âmbito dos centros de educação de infância as valências de creche e de pré-escolar. (p.5)

Na mesma linha de pensamento, Vasconcelos (2011, p.27) menciona que a existência das duas valências no mesmo centro educativo permite a interação das crianças com diferentes níveis etários.

Todos estes fatores só poderão acontecer, quando existir efetivamente uma articulação entre os ministérios, anteriormente referidos, promovendo, segundo Santos (2011, p.36), uma elaboração de linhas orientadoras pedagógicas para a valência de creche, “ (...) com base no pressuposto de que a educação e cuidados são inseparáveis.”

Desta forma, é essencial que exista na creche um plano orientador, que respeite as características individuais de cada criança, não descurando dos cuidados que são necessários na primeira infância.

## CAPÍTULO 2 O CURRÍCULO

O termo currículo é um conceito muito usado no ramo da educação, como tal, para melhor elucidação, será necessário defini-lo.

Pacheco (1996, p.15) refere que o vocábulo “currículo” tem origem no “ (...) étimo latino *currere* (...)”, tendo como significado “ (...) caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir (...)”. Esta palavra surge escrita pela primeira vez, em 1577, “ (...) num certificado de graduação outorgada a um professor (...)”, segundo Morgado (2000, p.15).

Em Portugal, segundo Vasconcelos e Assis (2008, p.55), o primeiro programa oficial das escolas infantis, surge em 1896, “ (...) como forma de responder às carências sociais das crianças.” e, assim, uma crescente preocupação com as atividades a desenvolver junto das crianças.

É a partir deste ponto que o currículo ganha sentido na vida das escolas, mas só em 1994, segundo as autoras atrás referidas, Vasconcelos e Assis (2008, p.69), através de João Formosinho (1994), que “ (...) apresenta ao Conselho Nacional de Educação o Parecer 1/94 *A Educação Pré-Escolar em Portugal* (...)”, onde foi mencionado a opinião de educadores de infância, onde surge “Uma primeira reflexão sobre o currículo em educação de infância (...)”, que contribuiu para uma “ (...) análise dos modelos curriculares então vigentes à luz das conhecidas metáforas de Kliebard (...)”.

O currículo, para Pacheco (1996, p.15), é um conceito utilizado “ (...) com muitas e diferentes aceções.”, isto porque é usado por professores, alunos, encarregados de educação e até políticos, que muitas vezes não conhecem bem o seu significado. Segundo Morgado (2000, p.22) a definição do termo currículo já sofreu diversas alterações, não existindo ainda uma definição considerada válida, isto porque as constantes mudanças a nível educativo e social influenciam a sua definição.

Deste modo, Morgado (2000, p.22) refere que vários autores assinalam a definição de currículo, e a mais antiga, como “ (...) *plano de estudos, cursos de matérias em estudo.*”

Estando o currículo, relacionado com a educação, Pacheco (2000, p.7) define-o como “ (...) uma proposta de cunho político que espalha as opções fundamentais em relação à escolarização dos alunos.” O autor acrescenta que o currículo é um “ (...) plano de intenções (...)” e como tal, este plano é convertido num projeto assim que se tornar numa prática “ (...) que conhece diferentes actores que a constroem em função das competências formais ou informais que lhes são conferidas pelos diversos órgãos de coordenação pedagógica.”

Seguindo este pensamento, Morgado (2000, p.23), faz referência a diversos autores, como Connelly e Lantz (1991), que referem que o currículo é um “ (...) conjunto de actividades dinâmicas organizadoras da vida da escola e das pessoas (...) ” e que é constituído por meios de ensino como forma de oferecer aos alunos um conjunto de “ (...) oportunidades de experiências conducentes aos resultados que se têm em vista.” ou seja, para que cheguem ao seu propósito máximo, os bons resultados escolares.

Pacheco (2000, p.7) menciona que o currículo, como prática, surge na perspectiva do “ (...) que se pretende (expectativas e intenções curriculares) bem como o quê e onde ocorre (realidade curricular).”, partindo assim, de uma intenção e de uma realidade que acontecem num determinado contexto, sendo o “ (...) resultado de decisões tomadas em vários contextos.” Assim, as intenções partem para outra dimensão que se envolve no que se quer fazer, tendo em conta a realidade onde esta é realizada, pois esta envolvimento surge como um item essencial, como a escola é ou quer ser!

Deste modo, o currículo deve assentar num “ (...) processo deliberativo, apoiado numa efectiva flexibilização, descentralização e autonomia curricular (...) ” segundo Morgado e Paraskeva (2000, p.15) para assim o currículo ser visto como um “ (...) projecto social.”

Roldão (1999, p.23) apresenta um quadro de análise teórico sobre o currículo, apresentando-o (...) como o conjunto de aprendizagens que socialmente se pretende e se espera que a escola promova e garanta a todos os cidadãos; (...). Assim o currículo parte “ (...) da discussão das questões relativas à concepção, finalidades, conteúdos e procedimentos que concretizam o processo educativo na multiplicidade das suas dimensões; (...) ” para que estas dimensões interagem no ato educativo.

O currículo é pois organizado de acordo a normativos, a orientações, a interesses profissionais e de aprendizagem, referentes à envolvimento da “ (...) acção educativa, da flexibilidade curricular e de integração das actividades educativas.”, como apresenta Pacheco (2000, p.8). Deste modo, o currículo, e todo o seu processo de desenvolvimento, surge da relação de práticas que visam “ (...) responder a situações concretas.”, segundo o autor atrás referido.

Assim, para que o currículo seja flexível, este deve passar por “ (...) um processo de desenvolvimento dinâmico e continuo (...) ”, para assim, a partir da proposta nacional, possibilitar a “ (...) abordagem e integração de componentes curriculares regionais e locais, organizando de forma relevante a integração do conhecimento escolar e fazendo de exploração do meio um objecto de estudo.”, como apresentam Morgado e Paraskeva (2000, p.17).

Pacheco (2000, p.8) refere que o desenvolvimento curricular é centrado “ (...) na escola e nos sujeitos (...) ”, acrescentando, e fazendo referência a Stenhouse (1984),

este desenvolvimento curricular é “ (...) uma proposta de trabalho que deve ser concretizada (...) ”.

Morgado (2000, p.27) faz referência a Gimeno (1988) que demonstrou “ (...) cinco aspectos fundamentais e formalmente distintos de análise do currículo (...) ”, tais como: função eminentemente social; projeto ou plano educativo pretendido; expressão formal e material; campo prático e campo de investigação de todos estes temas.

O currículo deve ser entendido como um “ (...) sentido de orientar (...) ”, sendo uma das principais características que o justificam, segundo Kirk (1986), “ (...) é a adopção de uma estrutura geral de conteúdos e não a sua pormenorização.”, citado por Pacheco (2000, p.12).

Morgado e Paraskeva (2000, p.15) referem que a flexibilização curricular surge como resposta a um “ (...) conjunto de problemas com que actualmente se deparam os sistemas educativos em geral, e as escolas em particular,” e assim a escola ao conseguir dar resposta, consegue ser vista como um “ (...) lugar atraente e motivador.”

Pacheco (2000, p.13) menciona que o currículo é um propósito “ (...) que envolve a construção de propostas (...) ”, muitas vezes elaboradas a partir de “ (...) estratégias de diversificação (...) ”, como a “ (...) diferenciação de conteúdos, medidas de apoio pedagógico acrescido, acção tutorial, flexibilização de critérios de avaliação e projectos curriculares.” O autor acrescenta que existe diversificação curricular para que seja possível respeitar as necessidades educativas dos alunos e se necessário alterar “ (...) objectivos, conteúdos programáticos, actividades e avaliação (...) ” de acordo as necessidades apresentadas pelos alunos.

Morgado e Paraskeva (2000, p.17) partilham a mesma opinião, afirmando que é necessário “ (...) um currículo abrangente e flexível (...) ”, capaz de atender as diferenças e necessidades dos alunos, possibilitando a diversificação das formas de aprender e respeitando as diferenças culturais existentes na escola.

Segundo Roldão (1999, p.25) espera-se que a escola “ (...) proporcione os referenciais de conhecimento e de competências funcionais que habilitem os indivíduos a inserir-se noutros domínios de aprofundamento e aplicação de conhecimentos e a gerirem os seus processos de formação e inserção na vida social e profissional.”

Segundo Pacheco (2000) a diversificação curricular, e gestão da mesma, passa por determinados aspetos, tais como:

(...) a existência de uma liderança curricular, que promova a coordenação horizontal ou a integração das actividades de ensino-aprendizagem (...); o agrupamento flexível dos alunos; a conjugação do trabalho do professor com os serviços de apoio pedagógico especializado com vista ao sucesso



educativo do aluno; a articulação dos recursos e materiais curriculares; a construção de um projecto educativo de escola. (p.14)

Assim, a diversificação curricular deve ter atenção “ (...) em termos de objectivos, conteúdos, actividades e avaliação, de um projecto curricular que se pretende direccionado para o sucesso dos alunos.”, segundo Pacheco (2000, p.15), e ainda, se necessário fazer as devidas alterações de acordo as necessidades dos alunos, para garantir o seu sucesso.

Roldão (1999, p.26) acrescenta que “O *para quê* das aprendizagens curriculares situar-se-á, assim, cada vez mais, no *para que serve* ao aluno este ou aquele conjunto de aprendizagens.” e assim proporcionar a todos os alunos uma educação de qualidade.

Deverá existir no currículo a devida preocupação relacionada com a “ (...) cultura do quotidiano dos alunos, dos seus saberes, dos seus contextos e dos seus problemas sociais (...) ”, como forma de fazer crescer o interesse do aluno nas mais diversas áreas segundo Pacheco (2000, p.17). Roldão (1999, p.16) refere que o currículo atualmente já se encontra mais preocupado com as “ (...) dimensões associadas aos saberes ou às dimensões relativas ao aluno, aos seus interesses e necessidades.”

A escola, no entanto, não pode deixar de ter um currículo, que “ (...) consubstanciado num conjunto de conteúdos, é objecto de transmissão ou objecto de formação.” segundo Morgado (2000, p.56).

O currículo, existente no projeto curricular, que por sua vez faz parte de um dos projetos de escola, é um “ (...) documento elaborado pelos professores e consiste na territorialização do programa (...) ” como apresenta Pacheco (2000, p.21), ou seja, consiste na alteração das propostas, tendo em atenção as seguintes questões: “Que ensinar? Quando ensinar? Como e com que ensinar? O quê, como e quando avaliar?”.

Relativamente à educação pré-escolar, Vasconcelos e Assis (2008, p.76) referem que “ (...) o educador é o construtor do currículo (Vasconcelos, 2000), articulando os discursos numa dialéctica entre a teoria e a prática.”

No entanto, Roldão (1999, p.19) relembra que através das sucessivas mudanças na educação, os professores começaram por sentir “ (...) um certo vazio de fundamentações, que por sua vez foi gerador de reprodução acrítica de práticas ou de adesão pouco consciente a cada nova *moda* curricular tornada norma pela via administrativa mais do que pela via formativa.”

No entanto, Roldão (1999, p.20) destaca alguns aspetos que ainda hoje influenciam os currículos atuais, como o “ (...) currículo centrado no aluno e ênfase sistemática nas dimensões de formação integral do aluno enquanto pessoa e enquanto cidadão (...) ”.

Deste modo, o processo de flexibilidade do currículo parte do professor, que se deve mostrar sensível e capaz de integrar no currículo adaptações para tal mudança, como mencionam Morgado e Paraskeva (2000, p.21), não sendo, os professores, tão dependentes dos manuais escolares.

Roldão (1999, p.24) salienta que “ (...) os professores são (...) os agentes decisivos e os decisores principais do processo educativo, ainda que não os únicos, e ainda quando não autónomos, na cadeia da gestão dos processos curriculares.”

Assim, para Morgado (2000, p.23) “ (...) o currículo é fundamentalmente um plano de aprendizagem, um plano preestabelecido, resultante de um processo de planeamento curricular ordenado e sequenciado, o que implica que esse processo seja o corolário de decisões (...)”.

O professor, segundo Pacheco (2000, p.22), tem autonomia para fazer alterações no currículo, como forma de “ (...) melhorar a aprendizagem dos alunos.”, assim mais uma vez é relevante assumir que o aluno é o sujeito principal e com tal o currículo deve ser elaborado de acordo as suas verdadeiras necessidades. Roldão (1999, p.21) acrescenta que “O currículo é, contudo, e principalmente, aquilo que os professores fizeram dele.”

Morgado e Paraskeva (2000) mencionam que:

(...) o professor é um ser curricular inserido em múltiplas e simultâneas solicitações que lhe advêm da própria complexidade do processo de desenvolvimento curricular, e deve portanto potencializar e activar permanentemente todos os seus recursos e mecanismos intelectuais no sentido mais amplo do termo. (p.25)

Citando Pacheco (2000, p.32) “O que se ensina e como se ensina são, portanto, duas questões fulcrais no processo de desenvolvimento curricular, e que não podem ser dissociadas no esforço de se buscar a integração do saber.” Assim, o professor ao ter autonomia curricular “ (...) dignifica o seu papel como actor social (...) ” segundo Morgado e Paraskeva (2000, p.26), fazendo com que reflita as suas práticas e alterá-las se achar necessário.

Vasconcelos e Assis (2008) referem que:

A documentação pedagógica faz parte do trabalho do educador consciente. Poder refletir sobre o seu trabalho para, eventualmente, o reformular ou, muito simplesmente, o guardar depois de analisado para posterior divulgação, torna-se uma dimensão integrante das rotinas no jardim-de-infância. (p.78)

É seguro afirmar que o professor ao elaborar o currículo deve estar consciente que o faz para que as aprendizagens dos seus alunos decorram da melhor forma

possível e que este fator só depende de si mesmo, que ao elaborar o currículo tem a devida atenção às necessidades e as diferenças dos seus alunos, proporcionando assim, como refere Roldão (1999, p.28), atividades e estratégias diferenciadas que cheguem a todos.

Roldão (1999, p.28) relembra que “Aprender não acontece espontaneamente, e muito menos isoladamente. E ensinar – a profissão de todos nós – é antes de mais fazer alguém aprender.” Assim é visível que o papel do professor no processo de aprendizagem tem um peso muito relevante, como tal o professor precisa do currículo para se orientar nas aprendizagens a proporcionar aos seus alunos, de acordo a sua faixa etária, nomeadamente os educadores de infância que desempenham funções em dois níveis de ensino distintos, a creche e o pré-escolar.

### 2.1. Modelos Curriculares em Educação de Infância

Tanto quanto se sabe, em Portugal, não existem currículos específicos para a valência de creche, ou despachos normativos que assim o indicam. Contudo, é de referir que muitos dos educadores de infância, que se encontram nesta valência de ensino, elaboram um plano rico em atividades que visam promover o desenvolvimento das crianças.

Desta forma, é também importante a existência de um currículo na creche, específico para cada uma das idades e de acordo o desenvolvimento que ocorre na primeira infância.

Portugal (1998, p.204) afirma “Se a educação é uma preocupação básica na creche, se o educador educa e não é apenas um *guardador* de crianças, importa que haja um currículo, isto é, um plano de desenvolvimento e aprendizagem.”

Assim, é necessário que o currículo em creche seja rico em atividades que possam estimular o desenvolvimento das crianças, bem como um catalisador eficaz no desenrolar das primeiras aprendizagens. Sabendo hoje que a educação começa à nascença, é necessário que os profissionais de educação, que se encontram com a primeira infância, possam acompanhar tal processo da criança.

É de ressaltar que um currículo para creche, não pode ser idêntico a um currículo de crianças em idade pré-escolar, pois o seu grau de desenvolvimento é diferente, Portugal (1998, p.205) refere que um currículo para creche “ (...) diz respeito a tudo o que acontece ao longo do programa e que é concebido no sentido de responder a todas as necessidades da criança, favorecendo o seu bem-estar e alegria.”

Desta forma, é esperado que se respeite o desenvolvimento individual de cada criança, sabendo aceitar esse mesmo desenvolvimento, para que se consiga prosseguir

nas diversas aprendizagens, não esquecendo porém que as atividades sejam lúdicas, divertidas e que estimulem as crianças a querer saber mais.

Figueira (1998, p.69) refere que o grande objetivo do trabalho curricular “ (...) é o de desenvolver na criança a confiança básica de que nos fala Erickson, confiança em si própria e nos adultos que a rodeiam.” Logo, um currículo específico para creche deve, além de respeitar o desenvolvimento de cada criança, proporcionar um ambiente seguro e de confiança como forma de ajudar a criança a progredir no seu dia-a-dia.

Não sendo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação, um caminho certo ou errado para se seguir, a verdade é que muitos dos profissionais de educação se guiam por estas orientações, quando a sua realidade é creche. O importante aqui não é julgar se os educadores fazem o certo, o relevante é que de alguma forma estes profissionais tentam buscar orientação e só se espera que adaptem as diversas orientações à faixa etária a que se encontram.

Outro meio de orientação disponível para os educadores de infância em creche, são os Manuais do Ministério da Segurança Social, nomeadamente o “Manual de Processos-Chave Creche”, onde é referenciado o Projeto Pedagógico, ferramenta útil e rica em orientações para o educador.

Ainda, outro recurso, muito utilizado pelos educadores de infância em creche, é o modelo High/Scope, pois este apresenta diversas referências relativas à primeira infância. Desta forma, serão apresentadas seguidamente alguns modelos de orientação curricular.

#### 2.1.1. Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar

Através da Lei-Quadro n.º5/97 da Educação Pré-Escolar surgiram as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, aprovadas pelo Despacho n.º 5220/97 de 10 de Julho.

A Lei-Quadro n.º5/97 estabelece como princípio geral, que:

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da Ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (art.º 2)

Segundo Vasconcelos e Assis (2008, p.72) as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar surgiram como forma de reconhecer “ (...) a necessidade de existir uma plataforma consensual ao nível dos princípios que devem nortear os currículos para a educação pré-escolar e como forma de garantir a sua qualidade (...) ”.

As Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar, do Ministério da Educação (1997, p.13) são um “ (...) conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças.”, é pois um documento de referência para todos os educadores de infância que se encontram a trabalhar no pré-escolar, com o objetivo de “ (...) contribuir para promover uma melhoria da qualidade da educação pré-escolar.”

Os educadores de infância regem-se então por todos os princípios envolventes da Lei-Quadro n.º5/97 e pelos princípios fundamentais das OCEPE. Assim o educador, pelo Despacho n.º 5220/97 de 10 de Julho, tem ainda como “intervenção profissional” orientações globais tais como observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular todo o processo educativo dos alunos.

É pela Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007 que é referido que as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar são um “ (...) quadro de referência para todos os educadores (...) ” e que cabe ao educador de infância “ (...) conceber e gerir o Projecto Curricular de Grupo/Turma (...) ”, tendo em conta as características e necessidades do grupo de alunos. O Projeto Curricular de Grupo/Turma é um “ (...) documento que define as estratégias de desenvolvimento do currículo (...) ”.

As Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar, do Ministério da Educação (1997, p.47) apresentam então diversas áreas de conteúdo que o educador de infância deve desenvolver nas suas práticas junto dos seus alunos, sendo designadas como “ (...) formas de pensar e organizar a intervenção do educador e as experiências proporcionadas às crianças.”

As áreas de conteúdo estão divididas em três grandes áreas: a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação, dividida no domínio das expressões motora, musical, plástica e dramática, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e no domínio da matemática e, finalmente, a Área de Conhecimento do Mundo.

A Área de Formação Pessoal e Social é uma área transversal, pois é articulada com todas as outras áreas de conteúdo, pois esta área deve “ (...) contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida.” segundo as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar, do Ministério da Educação (1997, p.51).

A Área de Expressão e Comunicação “ (...) engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem.” como

apresentam as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar, do Ministério da Educação (1997, p.56).

Assim o domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical “ (...) são também meios de comunicação que apelam para uma sensibilização estética e exigem o progressivo domínio de instrumentos e técnicas.” (p.57)

O domínio da linguagem oral e abordagem à escrita surge como um caminho de “(...) facilitar a emergência da linguagem escrita.” (p.65)

O domínio da matemática vem de alguma forma reafirmar a sua importância nas escolas, pois a “ (...) estruturação do pensamento, as suas funções na vida corrente e a sua importância para aprendizagens futuras, determina a atenção que lhe deve ser dada (...) ”. (p.73)

A Área de Conhecimento do Mundo “ (...) enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê.” (p. 79)

Atualmente, o Ministério da Educação (2010) lançou o projeto Metas da Aprendizagem que “Consiste na concepção de referentes de gestão curricular para cada disciplina ou área disciplinar, em cada ciclo de ensino, desenvolvidos na sua sequência por anos de escolaridade, incluindo ainda metas finais para a Educação Pré-escolar.”

Desta forma, as Metas da Aprendizagem, do Ministério da Educação (2010), são apresentadas como “ (...) instrumentos de apoio à gestão curricular (...) ” e um desafio para o educador de infância. A novidade surge nas áreas de conteúdo, onde é acrescentada a Área de Tecnologias de Informação e Comunicação, pois é “ (...) uma área transversal a toda a educação básica e que, dada a sua importância actual, será, com vantagem, iniciada precocemente.”

Estas Metas de Aprendizagem, do Ministério da Educação (2010), surgem como uma referência aos educadores de infância, “ (...) para planearem processos, estratégias e modos de progressão (...) ”, tendo em conta o desenvolvimento das crianças e a sua articulação do saber.

#### 2.1.2. Projeto Pedagógico do “Manual de Processos-Chave Creche”

É através deste Manual que são conhecidas as primeiras referências ao plano de atividades que o educador de infância deve desempenhar junto do seu grupo de crianças em creche.

O Projeto Pedagógico, proposto no “Manual de Processos-Chave Creche” da Segurança Social (s.d., p.25), é um instrumento de trabalho para os educadores de infância em creche, onde estes o devem elaborar de acordo cada grupo de crianças, respeitando-as “ (...) como seres únicos e individuais.”

Este projeto é elaborado de acordo com os objetivos do Projeto Educativo do estabelecimento de ensino, das necessidades das crianças, da identificação das prioridades de intervenção individuais e de acordo com os recursos disponíveis.

O Projeto Pedagógico é elaborado pelo educador de infância responsável pela sala, em articulação com os ajudantes de ação educativa, as famílias das crianças, as crianças se possível e outros colaboradores de outros serviços, também se possível, segundo a Segurança Social (s.d., p.26).

É de constatar que em pouco difere do Projeto Curricular de Turma, proposto pelo Ministério da Educação, e apresentado na Circular n.º17/DSC/DEPEB/2007, pois este é igualmente elaborado pelo educador de infância, responsável pelo grupo, de acordo ao Projeto Curricular de Escola.

Desta forma, surgem diversos princípios/regras que o estabelecimento de ensino deve ter em consideração ao elaborar o seu Projeto Pedagógico, tais como:

- Promover um conjunto de cuidados, de forma equilibrada e adequada ao nível da segurança, higiene e nutrição, promotoras do desenvolvimento global das crianças.
  - Desenvolver condições adequadas de acordo com as características individuais de cada criança, recorrendo a diferentes estratégias (...).
  - Encorajar as crianças a explorarem o meio que as rodeia (...).
  - Procurar promover um ambiente seguro e promotor do desenvolvimento de actividades/brincadeiras de exploração motora e sensorial por parte das crianças (...), respeitando as características individuais de cada uma e a sua tolerância face aos estímulos.
  - Procurar assegurar, de forma equilibrada e adaptada às competências das crianças, ocasiões para brincar no interior e exterior do estabelecimento.
  - Estabelecer um equilíbrio entre: as interações individuais, em pequeno e grande grupo; as rotinas da sala; os cuidados pessoais de cada criança (...).
  - Promover a participação activa das crianças, encorajando o desenvolvimento da sua autonomia, independência, capacidade de escolha, de experimentar novos desafios e de auto-expressão (...).
- (pp.25-26)

Após reunidas todas as informações pertinentes para a realização do Projeto Pedagógico, o educador elabora-o ao nível das actividades/brincadeiras, sendo este composto pelo Plano de Actividades Sociopedagógicas e o Plano de Formação/Informação.

O Plano de Formação/Informação, segundo a Segurança Social (s.d., p.27), “ (...) consiste no conjunto de acções de formação/sensibilização identificadas tendo por base um levantamento das necessidades dirigido às crianças e/ou famílias.”

O Plano de Atividades Sociopedagógicas:

(...) consiste no conjunto de actividades, estruturadas e espontâneas, adequadas a um determinado conjunto de crianças e nas quais se encontram subjacentes intenções educativas promotoras do desenvolvimento global de cada criança (físico, social, emocional, linguístico e cognitivo). (p.27)

Este plano, segundo a Segurança Social (s.d., p.27), é elaborado “Independentemente do currículo pedagógico adoptado pelo estabelecimento (...)”, e contempla as diferentes áreas de acordo o desenvolvimento global das crianças, nomeadamente: o desenvolvimento motor (motricidade fina e grossa), cognitivo (desenvolvimento da linguagem oral e escrita, pensamento lógico-matemático e científico), pessoal e social e o pensamento criativo através das diversas áreas de expressão (movimento, música, arte, visuo-espaciais).

Através deste plano o educador organiza o seu Plano de Atividades de Sala, que deve ser realizado, de preferência, diariamente, e na operacionalização deste plano de atividades “ (...) importa ter um conjunto de sugestões ao nível do relacionamento inter e intrapessoal (...)”, segundo a Segurança Social (s.d., p.29).

O Plano de Atividades de Sala deve estar de acordo aos ritmos de desenvolvimento de cada criança, para que este possa tornar-se mais complexo à medida da aquisição de novas competências por parte das crianças. Outro aspeto relevante neste plano é que este deve procurar a articulação entre os diversos espaços, quer interiores, quer exteriores.

Desta forma o Plano de Atividades de cada Sala, segundo a Segurança Social (s.d.) é composto por:

- Plano das rotinas ou cuidados pessoais básicos, flexível e individualizado, de acordo com as necessidades de cada criança.
- Actividades/brincadeiras livres e espontâneas que ocupam grande parte do dia.
- Actividades/brincadeiras de aprendizagem estruturadas e experiencias de jogo adequadas ao grupo de crianças em questão, promovendo a aquisição de competências individuais e em grupo. (p.29)

O educador deve registar as diversas aquisições e competências, como forma de dar a conhecer à família o desenvolvimento da criança.

No entanto, é importante referir que todo este processo de elaboração do Projeto Pedagógico requer aprovação e avaliação por todos os intervenientes no processo, quer colaboradores e famílias. Se este Projeto não obtiver uma validação positiva, este deve



ser reformulado até a sua validação, e ainda mesmo validado, este projeto é sujeito a diversas avaliações que ocorrem semestralmente ou sempre que se achar necessário.

Este processo de avaliação, segundo a Segurança Social (s.d., p.32), tem em vista “ (...) melhorar a qualidade dos serviços e adequá-los às necessidades dos clientes que, ao longo do tempo, vão surgindo.” Todas as avaliações efetuadas serão, posteriormente, do conhecimento de todos os intervenientes.

### 2.1.3. Modelo High/Scope

O modelo High/Scope segundo Post e Hohmann (2007, p.2) “ (...) tem uma longa história no desenvolvimento curricular, treino e investigação na área do desenvolvimento de bebés e crianças de tenra idade (...) ”, logo apresenta alusões muito pertinentes para os educadores de infância que trabalham com a primeira infância, sendo este currículo dedicado somente a crianças dos 0 aos 3 anos de idade.

Os princípios orientadores da abordagem High/Scope regem-se pela “ (...) abordagem aos cuidados e à educação em grupo de bebés e crianças pequenas (...) ” como nos referem Post e Hohmann (2007, p.10).

A aprendizagem ativa das crianças surge como a ferramenta essencial deste currículo, pois desde a nascença que os bebés aprendem ativamente, como nos dizem os mesmos autores acima referidos.

É então, através da aprendizagem ativa, que surge um leque de referências essenciais do High/Scope, como nos apresentam Post e Hohmann (2007, p.11), tais como: a observação da criança, interação adulto-criança, horários e rotinas, ambiente físico, apresentadas, no que os autores chamam de “Roda da Aprendizagem”.

Relativamente à observação da criança, interessa o trabalho de equipa, os registos episódicos e planificações diárias e o apoio à família, pois como apresentam Post e Hohmann (2007, p.15) “ (...) o conhecimento individualizado das crianças molda, não só as interações que os educadores de infância têm com as crianças e os pais, como também o ambiente físico e os horários e as rotinas.” e assim planificar o dia para que todas as crianças se sintam bem no estabelecimento.

A interação adulto-criança envolve relações de confiança, estratégias de apoio, encorajamento e abordagem de resolução de problemas para situações de conflito, para que as crianças possam “ (...) desvendar os mistérios com que se deparam no seu mundo social e físico.” como apresentam Post e Hohmann (2007, p.12).

Os horários e as rotinas englobam a chegada e a partida das crianças, as rotinas de cuidados e os tempos de escolha livre, de exterior e de grupo. Os autores citados referem que os educadores responsáveis pelas crianças organizam o dia de acordo as

“(...) necessidades e interesses das crianças (...)” para que estas se sentirem seguras durante todo o dia e todo o desenrolar do processo educativo.

E, finalmente, o ambiente físico onde reside a preocupação sobre os materiais sensórios-motores, os espaços e a arrumação, desta forma Post e Hohmann (2007, p.14) mencionam que “ (...) o espaço físico é seguro, flexível e pensado para a criança (...)” como forma de proporcionar à criança a exploração de diversos materiais em diversos espaços.

Através do desenvolvimento da criança, o High/Scope concebeu vários “ (...) pressupostos orientadores do trabalho com as crianças (...)” como apresentam Post e Hohmann (2007, p.22-23) e referem que os “Bebés e crianças até aos 3 anos *aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos (...) aprendem porque querem (...) comunicam aquilo que sabem (...) aprendem num contexto de relações de confiança.*”

Post e Hohmann (2007, p.36) apresentam através da observação infantil, as experiências chave High/Scope, organizadas em “ (...) nove domínios abrangentes da aprendizagem (...)”: sentido de si próprio, relações sociais, representação criativa, movimento e música, comunicação e linguagem, explorar objetos, conceitos de quantidade e de número, compreensão do espaço e compreensão do tempo.

Desta forma, as experiências chave High/Scope, segundo Post e Hohmann (2007, p.52) “ (...) ajudam os educadores a organizarem, interpretarem e agirem sobre aquilo que as crianças estão a fazer.” e portanto, um bom meio para organizar um currículo próprio para cada idade, ou melhor, para cada estágio de desenvolvimento da criança.

## **CAPÍTULO 3 O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS DOS 0 AOS 3 ANOS**

Vários investigadores abordaram, e continuam a abordar, o tema sobre o desenvolvimento das crianças nas mais diversas áreas, como referem Papalaia, Olds e Feldman (2001, p.1) “As crianças têm sido alvo de estudo científico desde há mais de cem anos. Esta exploração científica constitui um esforço dinâmico, sempre em evolução.” Este estudo científico, sobre o desenvolvimento da criança, envolve os modos como as crianças mudam, ou não, desde a sua concepção, como referem as mesmas autoras.

Entende-se por desenvolvimento, todo o processo evolutivo que o ser humano passa ao longo da vida, ou seja, o desenvolvimento é refletido através de todo um conjunto de novas capacidades que o ser humano vai adquirindo ao longo da sua vida, tal como apresentam Hohmann, Banet e Weikart (1984, p.11) o desenvolvimento “ (...) pressupõe que os seres humanos desenvolvem capacidades em sequências previsíveis, ao longo do seu tempo de vida.”

A partir do momento em que uma nova vida surge, o desenvolvimento acompanha-a em todo o seu processo de crescimento, de aquisição de novas capacidades e consequentemente de evolução.

Deste modo, o desenvolvimento da criança parte de alterações evolutivas como mencionam Hohmann et al. (1984, p.12), que concordam com a teoria de Piaget, referindo que estas alterações “ (...) se baseiam quer em processos biológicos de maturação, quer nas experiências de sujeito actuante, (...) ”.

As alterações evolutivas que o sujeito passa ao longo da vida, e com particularidade nos primeiros anos, encontram-se mais ou menos definidos nos diversos estádios de desenvolvimento. Estes estádios ajudam-nos a perceber e a determinar a fase de evolução da criança, segundo Tavares e Alarcão (2002):

O estágio insere-se no tempo como uma determinada fase de desenvolvimento humano, (...). O estágio pressupõe, por parte do sujeito, uma determinada estrutura que lhe permita realizar um determinado número de tarefas ou actividades que, sem a sua aquisição, não seriam possíveis.  
(p.33)

Nos estudos científicos efetuados sobre o desenvolvimento das crianças, podemos mencionar nomes tão marcantes como Piaget (1961, p.56), que dividiu o desenvolvimento intelectual de uma criança em quatro grandes estádios, segundo o autor:

(...) primeiro, o período sensório-motor antes do aparecimento da linguagem; segundo, o período dos 2 aos 7 anos de idade, o período pré-operatório que antecede as operações reais; o terceiro, o período dos 7 aos 12 anos de idade, um período de operações concretas (que se refere a objectos concretos); e por fim, depois dos 12 anos de idade, o período de operações formais, ou operações posicionais. (p.56-57)

No contexto deste estudo, o período sensório-motor tem um peso mais relevante, pois acontece desde o nascimento aos dois anos de idade, é portanto este período, que segundo Piaget (1961, p.57) “ (...) baseia-se principalmente em acções, em movimentos e percepções sem linguagem, mas estas acções são coordenadas de uma forma relativamente estável.”, ou seja, a criança neste período torna-se capaz, de uma forma gradual, “ (...) de organizar actividades em relação ao ambiente, através da actividade sensorial e motora.” (Papalaia et al. 2001, p.24)

E é talvez no período sensório-motor que mais se destaca o desenvolvimento da criança, aliás é especialmente durante a infância que o seu crescimento e desenvolvimento é mais notório, pois como apresentam Papalaia et al. (2001, p.198) “Os bebés passam de seres que respondem principalmente através de reflexos e comportamento aleatório para crianças orientadas para objectivos.”

As autoras, anteriormente mencionadas, referem ainda que “O estágio sensório-motor é constituído por seis sub-estádios (...), que decorrem à medida que os esquemas do bebé, ou padrões organizados de comportamento, se tornam mais elaborados.” (p.198)

Durante quase todo o estágio sensório-motor “ (...) os bebés aprendem a organizar as suas actividades em relação ao ambiente e a coordenar a informação que recebem através dos sentidos.”, como referem Papalaia et al. (2001, p.199). Por sua vez, no final deste estágio, os bebés “ (...) progredem de uma aprendizagem por tentativa e erro para uma utilização de símbolos e de *insights* para resolverem problemas simples.”

De salientar ainda, o período pré-operatório de Piaget, pois este começa aos dois anos de idade e termina por volta dos 11 anos, no entanto o início deste estágio tem importância para o estudo, desta forma e citando Tavares e Alarcão (2002, p.64) “Esta fase de transição pós-sensório-motora e pré-operatória (dos 2 aos 6 ou 7 anos) é de uma importância capital. É neste período que a criança faz as mais rápidas aquisições no domínio da linguagem.”

Neste período pré-operatório, que a criança entra na fase do jogo simbólico, como apresentado pelos mesmos autores, que “ (...) pressupõe a imitação representativa, dedicando-se a formar significantes cada vez mais variados e complexos e a integrá-los num sistema de símbolos que estará na base do jogo simbólico (...) “. (p.65)

O desenvolvimento humano pode ser dividido em três aspetos: o físico, o cognitivo e o psicossocial, no entanto estes aspetos estão interligados.

Papalaia et al. (2001, p.8) descrevem que o desenvolvimento físico envolve “O crescimento do corpo e do cérebro, as capacidades sensoriais, as competências motoras e a saúde (...)” que podem influenciar outros aspetos de desenvolvimento. O desenvolvimento cognitivo está relacionado com o crescimento físico e emocional e o desenvolvimento psicossocial engloba o desenvolvimento social, no que se refere às relações com os outros, e a personalidade diz respeito ao “ (...) modo único e relativamente consistente de o indivíduo sentir, reagir e de se comportar.”

Tavares e Alarcão (2002) mencionam que o desenvolvimento humano:

(...) pressupõe uma estrutura humana, a estrutura da personalidade, que se desenvolve no tempo, de um modo progressivo, diferencial e globalizante, o que, (...) possibilita e legitima a divisão do desenvolvimento em estádios ou fases mais ou menos estruturadas e específicas. (p.25)

No entanto, é de salientar que o desenvolvimento processa-se por etapas, como apresenta Cordeiro (2008, p.147), e cada uma dessas etapas pode demorar mais ou menos tempo a atingir em crianças da mesma idade, ou na mesma fase de desenvolvimento. Gesell (2000, p.30) já referia o mesmo, dizendo “ (...) não há duas crianças, numa determinada idade, que sejam exactamente similares.”

Esta divergência no desenvolvimento das crianças acontece porque nem todas as crianças são obrigatoriamente iguais e ainda porque o ambiente onde está inserida pode influenciar o desenvolvimento, como nos mais diversos aspetos.

Hohmann et al. (1984, p.11) dão grande importância ao ambiente, como indicador de influência no desenvolvimento da criança, pois o ambiente pode provocar alterações no seu desenvolvimento, porque “Ambientes favoráveis à aprendizagem exercitam e desafiam os potenciais em desenvolvimento; ambientes adversos à aprendizagem não possibilitam o exercício das aptidões recém-desenvolvidas ou fazem com que elas se exercitem a um nível muito aquém das possibilidades daquele que aprende.”

Mazet e Stoleru (2003, p.20) seguem a mesma linha de pensamento, afirmando que “ (...) as interações entre um indivíduo e o seu ambiente modelam, durante toda a vida, ao mesmo tempo a estrutura e o funcionamento do seu sistema nervoso central e por isso o seu comportamento.”

Para além do ambiente, que Tavares e Alarcão (2002, p.26) o designam como meio, os autores apontam ainda para a hereditariedade, referindo que fazem parte de todo o processo e interação do desenvolvimento humano, mencionando que são “ (...) dois grandes pilares que estão na base de toda a espiral (...)”. Papalaia et al. (2001, p.9)

identificam ainda outro fator relacionado com o desenvolvimento infantil, a maturação do corpo e do cérebro.

De referir, que o desenvolvimento leva algum tempo, como Gesell (2000, p.30) menciona, o desenvolvimento “É um processo continuado. Iniciando-se com a concepção (a fertilização da célula-ovo), avança, fase após fase, numa sequência ordenada.” Na mesma linha de pensamento, Tavares e Alarcão (2002, p.36) acrescentam que “Parece que todas as pessoas passam pelos mesmos estádios e pela mesma ordem, mas podem atingi-los e sair deles em tempos diferentes.”

Muitos cientistas defendem que desde a concepção até ao momento do nascimento, o desenvolvimento de um novo ser humano começa, designado por desenvolvimento pré-natal, Papalaia et al. (2001, p.95) descrevem que este desenvolvimento ocorre ao longo de 3 estádios: germinal, embrionário e fetal.

Gesell (2000, p.21) afirma que o desenvolvimento da mente inicia-se durante a vida fetal, “Cinco meses antes de o bebé nascer, já se encontram formadas todas as células nervosas que ele irá possuir em toda a sua existência, e muitas delas estão já preparadas para funcionar regularmente.” O autor acrescenta que ainda dentro da barriga da mãe, o bebé realiza movimentos com os braços, pernas, abre e fecha os olhos, a boca, e até já engole, desta forma as suas capacidades começam por se desenvolver, preparando-se para quando sair de dentro da barriga da mãe.

Papalaia et al. (2001, p.168) referem que o primeiro sentido que o bebé adquire é o tato, pois este sentido começou a ser desenvolvido ainda dentro da barriga da mãe, “O tacto parece ser o primeiro sentido a ser desenvolvido e, durante os primeiros meses de vida, é o sistema sensorial mais maduro.” As autoras acrescentam que este sentido torna possível o bebé sentir dor. Ainda relativamente aos sentidos, estas autoras referem que o sentido da visão é o menos desenvolvido na altura do nascimento, mas pelo contrário, o olfato e o paladar, são ainda desenvolvidos dentro da barriga da mãe. (p.169)

Na mesma linha de pensamento, Mazet e Staleru (2003, p.23) afirmam que se deve considerar a existência de uma sensorialidade fetal, pois o bebé no quinto mês de vida intrauterina é capaz de ouvir sons e reconhecer a voz materna e após três dias de vida, os bebés “ (...) são capazes de distinguir novos sons de fala daqueles que já tinham ouvido anteriormente.”, como referem Papalaia et al. (2001, p.170).

Outro aspeto marcante que Gesell (2000, p.21) salienta é que todos estes movimentos, dentro da barriga da mãe, quer todas as capacidades que o bebé adquire ao longo do seu desenvolvimento, não são obrigatoriamente ensinadas, ou seja, o bebé “Adquire as suas crescentes capacidades principalmente através de forças intrínsecas do crescimento que modificam a arquitectura profunda do seu sistema nervoso.”

Após o nascimento, a criança entra num período onde o seu desenvolvimento é mais marcante, especialmente durante os três primeiros anos de vida. Desde o desenvolvimento motor ao cognitivo. Tavares e Alarcão (2002, p.32) mencionam que a personalidade do sujeito é determinada em cada estágio de desenvolvimento, “Assim, nos primeiros tempos predominam os aspectos psicomotores e afectivos, depois os cognitivos e, finalmente, os axiológicos e de relacionamento social.”

Durante a primeira infância a criança começa por conhecer o seu próprio corpo e a aperceber-se dos movimentos que pode realizar, ou melhor, que pode coordenar. É igualmente nesta fase que a criança começa a gatinhar e mais tarde a andar, e a falar.

Como referido anteriormente, sabe-se que nem todas as crianças se desenvolvem de igual forma, no entanto, podemos ter certos parâmetros que nos ajudam a perceber o que é suposto as crianças adquirirem em cada etapa do seu desenvolvimento.

Segundo Cordeiro (2008, p.150) “A avaliação do desenvolvimento psicomotor de um bebé tem a ver com as competências que distinguem o Homem de outros animais.”, como a postura e a motilidade grossa, a marcha, a motricidade fina, a visão, a audição, o gosto, o olfato, o tato e o sentido propriocetivo e cinestético, a linguagem, as competências cognitivas e o relacionamento social.

É nos primeiros meses de vida que se nota, com maior clareza, as capacidades de desenvolvimento do bebé, onde é mais notório todas as novas capacidades que o bebé começa por adquirir.

Um aspeto determinante no seu desenvolvimento surge na comunicação, pois o bebé começa por comunicar, chorando para satisfazer os seus desejos. Gesell (2000, p.94) menciona que por volta das quatro semanas de vida, o bebé “Exprime as suas exigências e os seus desejos através do choro e doutra linguagem de sinais.”, sendo que esta terá uma maior compreensão por parte do bebé um pouco mais tarde. Papalia et al. (2001, p.216) reforçam que o choro é a única forma de comunicação do bebé.

Mas não é só através do choro que o bebé exprime as suas emoções, mas também através do sorriso, Papalia et al (2001, p.235) mencionam que o sorriso surge, por volta das 3 a 6 semanas de vida, como expressão de bem-estar e por volta dos 4 meses, o bebé começa a rir alto, quando estimulado para algo que lhe dá prazer. (p.237)

Outro aspeto prende-se com o controlo das capacidades motoras do bebé, como refere Brazelton (2009, p.101) “Por volta das seis a oito semanas, a maior parte dos bebés já começou, em certa medida, a controlar os reflexos.”, começando, desta forma, a controlar os movimentos das pernas e dos braços, tentando agarrar um objeto, mesmo que não consiga.

Papalaia et al. (2001, p.160) reforçam esta ideia referindo que “O bebé vê os objectos muito antes de ser capaz de controlar o seu tronco e aprende a fazer várias coisas com as suas mãos muito antes de ser capaz de gatinhar ou de andar.”

Gesell (2000, p.95) afirma “É precisamente agora, na idade de 4 semanas, que o bebé está a principiar a agarrar, mas fá-lo mais com os olhos do que com as mãos. Os olhos assumem o comando na organização do seu cérebro em desenvolvimento.”, o bebé começa por adquirir a capacidade de controlar o movimento para tentar agarrar um objeto, esticando o seu braço ou simplesmente a olhá-lo, como o agarrasse com os olhos, sendo que esta nova capacidade de coordenar os olhos com as mãos é um processo complicado e demorado segundo o autor.

Neste contexto, será por volta dos 3 meses e meio que o bebé consegue agarrar um objeto, segundo Papalaia et al. (2001, p.173).

### 3.1. Desenvolvimento das crianças dos 4 meses aos 3 anos de idade

Entremos, pois, para o desenvolvimento das crianças dos 4 meses aos 3 anos de idade, idade esta de frequência em creche e, portanto, pertinente para a investigação.

Como referido anteriormente, esta fase de desenvolvimento do bebé apresenta uma evolução bastante acentuada no seu desenvolvimento, sendo que a criança dos 4 meses aos 3 anos de idade, mais revela as suas novas capacidades, ao começar a concretizá-las. Durante o primeiro ano de vida de uma criança, o seu desenvolvimento é visto com maior clareza, como menciona Gesell (2000, p.32) “ (...) o bebé está a desenvolver a capacidade de rastejar, gatinhar, estar de pé e andar.”

Por volta dos quatro meses de idade, o bebé já percebe o poder da comunicação, chorando como a comunicar que precisa do adulto para algo, para lhe satisfazer algum incómodo, desde a necessidade de trocar a fralda, à necessidade de se alimentar.

Brazelton (2009, p.120) menciona que os bebés começam a fazer jogos com as suas novas aquisições, pois “Aprendem a chorar mais deliberadamente, a esperar para ver se alguém vem, e a chorar de novo pela segunda vez. Isto representa um grande passo para um processo cognitivo chamado causalidade: se eu fizer determinada coisa, terei determinado resultado.”

Através desta comunicação, estabelecida entre o bebé e a mãe, percebe-se que o bebé já reconhece a mãe, segundo Gesell (2000, p.101). Brazelton (2009, p.120) refere que através desta nova capacidade de comunicação o bebé começa a explorá-la, na medida em que começa um novo diálogo para o bebé, e assim inicia um comportamento



exploratório, como o tossir, o espirrar, o fazer gracinhas e até dar guinchos. O bebê encontra-se a brincar com os sons da fala, segundo Papalaia et al. (2001, p.216).

Para além da comunicação, outro marco importantíssimo no desenvolvimento do bebê, prende-se com o aprender a andar, a locomoção, ou melhor, com as várias fases que o bebê atravessa até, posteriormente, começar a andar, Papalaia et al. (2001, p.174) relembram que o bebê de seis meses “ (...) é capaz de se manter sentado sem apoio (...) e sentar-se sozinho sem apoio cerca de 2 meses e meio mais tarde.”

Por volta dos 4 meses, o bebê olha mais para as suas mãos e fixa-as mais vezes junto do seu peito, de acordo com Gesell (2000, p.102) o bebê começa a ter a percepção dos dedos das mãos e começa a agarrar objetos, mais do que segura, começando também a levar mais vezes os seus dedos à boca. Brazelton (2009, p.121) reforça esta ideia, referindo que o bebê de 4 a 5 meses começa por transferir objetos de uma mão para a outra, e mais tarde leva-os à boca, sendo parte vital da sua aprendizagem. (p.126)

Mais tarde, quando o bebê se encontra com 7 meses, o seu gosto por manusear objetos está bem elevado segundo Gesell (2000, p.109), sabe como agarrar, “É capaz de segurar dois objetos, um em cada mão; a seu tempo, será capaz de os juntar.” (p.110) Por volta dos 9 meses, o bebê consegue apontar para o objeto que deseja, imitando sons, como apresenta Papalaia et al. (2001, p.217).

Gesell (2000, p.109) refere que o bebê de 7 meses já consegue equilibrar a cabeça e está próximo de equilibrar também o tronco, consegue, segundo Brazelton (2009, p.134), ficar sentado sem ajuda, não precisa que os seus braços o apoiem, e um mês mais tarde sente-se já confortável, dominando-o na perfeição. Ainda segundo Gesell (2000, p.109) o bebê com 7 meses “Está a descobrir o tamanho, a forma, o peso e a textura das coisas.”, ao se equilibrar na posição sentado, sem apoio dos braços, estes ficam mais livres e por essa razão, o bebê encontra-se disponível por explorar tudo com as suas mãos e dedos. (Brazelton, 2009, p.135)

Por esta altura o bebê interpreta as expressões faciais e apercebe-se das rotinas diárias, de acordo com Gesell (2000, p.111), por essa razão, Brazelton (2009, p.131) refere que a imagem para o bebê assume um papel preponderante, observando com muita atenção tudo o que acontece à sua volta. Gesell (2000, p.115) refere que os bebês de 7 meses gostam de outras pessoas, mais concretamente, do que elas podem fazer por eles, destacando aquela que lhe dá alimento.

Relativamente à linguagem, Gesell (2000, p.115) menciona que o bebê de 7 meses “Faz, com prazer, exercícios vocais só para ele: gorgolejar, rosnar e soltar gritos estridentes.”, e um mês mais tarde, os bebês “ (...) prestam atenção ao modo como as palavras soam e armazenam esses padrões de som na memória.”, segundo Papalaia et al. (2001, p.217).

Relativamente à brincadeira, o bebé de 7 meses gosta de brincar com simples papéis, brinquedos de borracha macia que guincham e rocas, segundo Gesell (2000, p.115). O bebé tem ainda um gosto por observar os brinquedos, levando-os à boca, deixa-os cair, agarra-os, vira-os e volta a virar, como refere Brazelton (2009, p.132), sendo que ao brincar, o bebé está a testar novas capacidades cognitivas. (p.142)

O bebé de 10 meses serve-se das mãos para a sua locomoção, Papalaia et al. (2001, p.174) referem que o bebé “Pode gatinhar, deslocando-se sobre as mãos e os joelhos, como o tronco levantado, paralelo ao chão.”, continuando assim a ser quadrúpede. Por breves momentos já consegue colocar-se de pé, agarrado a algo, como apresenta Gesell (2000, p.117).

As mãos têm uma grande importância nesta fase de desenvolvimento, pois segundo o autor, o bebé “Coloca o polegar e o indicador numa delicada oposição, em jeito de pinça; com o indicador estendido, empurra e apalpa, dedilha e sonda.”, Papalaia et al. (2001, p.173) reforçam esta ideia referindo que as mãos do bebé tornam-se suficientemente coordenadas para apanhar objetos.

Segundo Gesell (2000, p.118) o bebé de 10 meses tem a noção da quantidade dois, e é capaz de juntar dois objetos, um ao outro. O bebé “Dá pela ausência de objectos que estava acostumado a ver (...)” como refere Gesell (2000, p.123), apanha brinquedos que caíram, dá pontapés e gosta de atividades motoras intensas.

Gesell (2000, p.118) refere que o bebé de 10 meses é capaz de receber lições e de ser ensinado, aprendendo a bater palmas e a dizer adeus, sendo ainda “ (...) sensível a um maior número de acontecimentos no seu ambiente social (...)”. Desta forma, Papalaia et al. (2001, p.217) referem que entre os 9 e os 12 meses de idade, o bebé aprendeu alguns gestos sociais.

Nesta fase, o bebé imita variados sons mas ainda não percebe o seu significado, não os compreende, como mencionam Papalaia et al. (2001, p.216). Na idade de 10 meses, o bebé faz vocalizações variadas, gostando de fazer ruídos com os lábios, usa vocábulos num tom muito agudo e ainda tem gosto por repetir e experimentar a mesma palavra, começando a pronunciar alguns vocábulos, se bem que ainda muito limitados, como apresenta Gesell (2000, p.123).

A idade de 1 ano tem grande impacto na vida familiar da criança, talvez mais para os pais do que propriamente para a criança em si, como diz Gesell (2000, p.125) a criança desta idade já é capaz de se colocar em pé sem qualquer ajuda e caminhar, o seu grande passo de desenvolvimento, no entanto, ainda por várias vezes cai, voltando a gatinhar e, de seguida, tenta de novo caminhar sem ajuda. (Papalaia et al. 2001, p.174)

Este processo de caminhar por si só, é um dos objetivos da criança nesta sua nova fase de desenvolvimento, voltar a caminhar sempre que cai, é para Brazelton (2009,

p.166) uma tentativa que ajuda a “ (...) reunir todas as suas aquisições sensoriais e motoras para andar com firmeza.”

Relativamente à fala, Gesell (2000, p.125) refere que a criança começa a falar, sendo um grande passo para chegar à fala, no entanto, é nesta fase que pronuncia a primeira palavra, iniciando o seu discurso linguístico, como referem Papalaia et al. (2001, p.218). Brazelton (2009, p.174) menciona que “A produção da fala torna-se cada vez mais excitante.” para a criança, revelando algum entendimento daquilo que ouve.

A criança de 1 ano de idade, segundo Gesell (2000, p.126), gosta de brincar com vários objetos pequenos, deixando-os cair e apanhando-os um por um, “Este comportamento, superficialmente visto, afigura-se-nos um tanto desordenado; mas, é, realmente, muito ordenado, do ponto de vista do desenvolvimento natural, porque este esquema de acção de um-por-um é um género rudimentar de contagem.”, sendo que este movimento de apanhar e deixar cair objetos amadurece as capacidades de largar. É nesta fase que a criança consegue colocar cubo sobre cubo, fazendo construções, adquirindo uma maior precisão, como apresenta Brazelton (2009, p.177).

Por volta dos 15 meses de idade a criança começa a deixar de gatinhar e começa a caminhar, mesmo com passos incertos, a criança desta idade mais vezes anda do que gatinha, de acordo com Gesell (2000, p.133), sendo que a sua energia motora está muito acentuada, anda e para, volta a andar e trepa (p.134). Brazelton (2009, p.187) reforça que a criança quando aprende a andar, quer fazê-lo durante todo o dia.

Brazelton (2009, p.192) menciona que a criança comunica através de gestos muito expressivos, compreendendo quase tudo o que lhe é dito, desta forma, segundo Gesell (2000, p.133) a criança chama a atenção, por meio de gestos, para as calcinhas molhadas, faz rabiscos com um lápis e já é capaz de virar as páginas de um livro.

Em relação às brincadeiras, Gesell (2000, p.141) menciona que a criança de 15 meses gosta de brincar com “ (...) bolas, colheres, chávenas, molas da roupa, caixas e alguns brinquedos que se encaixam uns nos outros.”, o autor recorda que ainda assim a criança também se entretém sozinha e feliz. (p.140)

Segundo Gesell (2000, p.135) a criança inicia construção com blocos, capaz ainda de construir torres com duas peças, ideia esta reforçada por Papalaia et al. (2001, p.173), sendo ainda “ (...) capaz de ajustar um bloco cilíndrico numa cavidade cilíndrica (....) ”, como apresenta Gesell (2000, p.135).

Relativamente à linguagem, Gesell (2000, p.135) refere que a criança desta idade “ (...) parla e gesticula (...) ”, no entanto, Brazelton (2009, p.192) salienta que estes jogos de sons mostram que a criança está a preparar-se para a fala. A criança com 15 meses tem uma vaga percepção de imagens de um livro, segundo Gesell (2000, p.135).

Gesell (2000, p.141) refere que a criança com 15 meses de idade “Gosta de imitar as pessoas (...)”, observa muito, mas também escuta.

Aos 18 meses a criança já adquiriu a marcha de uma forma mais segura, e por essa razão mete-se com muita facilidade por todos os cantos, corre, sobe e desce escadas, tendo gosto por correr atrás dos outros ou que corram atrás dela, como apresenta Gesell (2000, p.143), a criança encontra-se a “ (...) introduzir variações nos seus movimentos, como se andasse a experimentar a versatilidade do seu equipamento motor.” Brazelton (2009, p.205) reforça que nesta idade, as crianças começam também a dançar e a girar sobre si próprias, “ (...) a experimentar todas as suas novas aquisições motoras – equilibrar-se, rodopiar, correr.”

A criança de 18 meses “Arrasta, reboca, deixa cair, puxa, empurra, bate com força.”, movimentos estes que tem gosto por realizar, como apresenta Gesell (2000, p.143), acrescenta ainda que a criança move todo o braço para jogar à bola, pintar, tendo alguma dificuldade em coordenar ainda os movimentos dos pés com as mãos. Toda a brincadeira que a criança executa, nesta sua fase de desenvolvimento, serve para a criança aprender. Brazelton (2009, p.208) menciona que “Ela pode experimentar muitas situações e acções diferentes para descobrir quais resultam melhor.”

Relativamente à linguagem, Gesell (2000, p.144) refere que a criança de 18 meses tem um vocabulário maior, no entanto, evidencia-se ainda o vocabulário por meio de gestos expressivos, assim aponta para os locais corretos quando questionada, Papalaia et al. (2001, p.214) dão esse exemplo, referindo que quando é questionado à criança onde está o nariz, a criança aponta para o local certo.

Se a criança aos 15 meses já tinha gosto por observar, na idade de 18 meses, a criança observa ainda mais e aprende com a observação, várias vezes ao dia, referido por Gesell (2000, p.145). Através desta observação a criança consegue ficar por um curto espaço de tempo a observar imagens nos livros, apontando para as respetivas imagens e por vezes designa-as pelos nomes. (p.154)

Gesell (2000, p.153) menciona que aos 18 meses a criança tem gosto por imitar as tarefas domésticas, começa a saber onde estão os objetos e os lugares a que habitualmente pertencem, tendo prazer por colocá-los nos respetivos lugares, e dando por falta de objetos que não se encontram nos sítios habituais, perguntando por eles.

Por volta dos 21 meses, a criança compreende o sentido de algumas expressões, começando a utilizar a linguagem de uma forma mais repetitiva, usando palavras para exprimir os seus desejos, é nesta fase, como refere Gesell (2000, p.155) que a criança começa a chamar repetidamente pela mãe.

Papalaia et al. (2001, p.214) lembram que a criança desta idade diz, ou pelo menos tenta dizer, 50 palavras, mas tem a capacidade de compreender muitas mais, sendo capaz de exprimir o que deseja.

Aos 2 anos de idade a criança, no que respeita ao seu desenvolvimento motor, já corre e salta, segundo Papalaia et al. (2001, p.174), sobe e desce escadas, avançando sempre o mesmo pé em cada degrau e consegue dar pontapés numa bola, segundo Gesell (2000, p.157). Aos 2 anos de idade a criança “É capaz de imitar grosseiramente o traçado duma circunferência.” como apresenta Gesell (2000, p.158), mas tem um gosto muito intenso por tudo o que seja jogos de encaixe.

Em relação à linguagem, Gesell (2000, p.158) salienta que a criança de 2 anos começa a falar, deixando para trás o palrar, “Toda a sua aparelhagem linguística – boca, lábios, língua, laringe e tórax – está a sofrer uma rápida organização.” Gesell (2000, p.158) reforça que o vocabulário varia em grande escala, podendo a criança falar de meia dúzia a um milhar de palavras, nesta sua etapa de desenvolvimento linguístico, a linguagem dá um avanço bastante acentuado, a criança começa a juntar duas palavras para expressar uma ideia, segundo Papalaia et al. (2001, p.219).

Sabemos que a criança aos 2 anos adquire finalmente a linguagem, um ponto essencial no seu desenvolvimento, Brazelton (2009, p.219) salienta “Uma criança de dois anos já emprega frases com verbos e começa a usar adjectivos e advérbios.”, mas não é só na linguagem, outro marco fulcral no seu desenvolvimento, é a capacidade que a criança adquire de controlo dos esfíncteres, segundo Gesell (2000, p.158).

Este passo no seu desenvolvimento revela na criança um sentido de autonomia e autocontrolo, como referem Papalaia et al. (2001, p.258). Desta forma, através do controlo dos esfíncteres e de aquisição da linguagem, a criança torna-se mais poderosa e independente, pois é capaz de relatar os seus desejos.

Relativamente às brincadeiras, que fascinam as crianças de 2 anos, são o correr atrás de alguém ou que corram atrás dela, atividades que lhe permitem encher e esvaziar, de meter e tirar, de armar e desmanchar, de esfregar, apalpar e até saborear, como apresenta Gesell (2000, p.159).

Segundo Brazelton (2009, p.213), as crianças desta idade brincam com grande concentração. A criança de 2 anos de idade reage positivamente a melodias infantis, gosta de dançar ao som da música e gosta de manusear livros com figuras em relevo, segundo Gesell (2000, p.165).

Aos 3 anos a criança, segundo Gesell (2000, p.181), tem os pés mais firmes e ágeis e, por essa mesma razão, tem uma posição mais ereta, capaz de dar voltas mais apertadas. Gosta de correr, principalmente quando sobe e desce escadas, gosta de todas aquelas atividades que lhe permitem estimular a sua coordenação motora.

Papalaia et al. (2001, p.174) acrescentam que a criança já se consegue equilibrar e saltar num só pé. Gesell (2000, p.181) refere que a criança de 3 anos “ (...) consegue limitar e orientar convenientemente os traços do lápis para imitar o desenho duma cruz.”

A criança aquela idade aprende bem as formas, refletindo, como menciona Gesell (2000, p.181), “ (...) que os pequenos músculos que comandam os seus olhos actuam com maior facilidade do que antes.”, e, assim, é capaz de identificar três formas geométricas, o círculo, o quadrado e o triângulo. (p.182) Brazelton (2009) reforça que esta nova capacidade leva a criança a aprender:

Começa a observar todos os que a rodeiam de um modo diferente. A aprendizagem que deles faz baseia-se não só na sua observação, mas também na sua inserção em cenários que ela própria imagina. Assimila esta nova aprendizagem através dos seus jogos imaginários. (p.243)

Relativamente à noção de quantidade nomeia três elementos, repete três algarismos e conta até três, Gesell (2000, p.182) salienta ainda que a criança consegue “ (...) combinar três blocos de maneira a construir uma ponte.”

A linguagem na criança de 3 anos de idade está sem dúvida mais desenvolvida, é segundo Papalaia et al. (2001, p.219) mais extensa e complexa, “ (...) apesar das crianças muitas vezes omitirem partes do discurso, elas conseguem manter o seu significado.”, a criança gosta de introduzir palavras novas no seu vocabulário, mesmo que ainda não sejam bem pronunciadas, algo que mais tarde deixará de acontecer, assim, segundo Gesell (2000, p.182) a criança ouve os adultos para aprender com eles, usando palavras com maior confiança.

### 3.2. As inteligências múltiplas na educação

Ao falar de desenvolvimento humano, inevitavelmente associa-se à inteligência, à aprendizagem, e consequentemente, à escola. E não é de todo falso, pois é num ambiente escolar que muito se aprende e se estimula o desenvolvimento das inteligências. Antunes (2004, p.11) apresenta a escola como papel “ (...) central estimuladora da inteligência.”, tendo o professor uma das profissões mais marcantes, pois tem a “ (...) missão de estimulador da inteligência e agente orientador da felicidade.”, sendo que a criança necessita da escola para “ (...) aprender a aprender.”

Segundo Tavares e Alarcão (2002, p.13) o educador deve considerar três fatores fundamentais no processo educativo, tais como “ (...) a estrutura do sujeito a educar, a estruturação das tarefas de aprendizagem que se lhe propõem e a interacção que se desenvolve entre a estrutura do sujeito e a estrutura da tarefa.”

Deste modo, o educador deve ser interveniente no desenvolvimento global do educando, devendo ter sempre presente a estrutura do sujeito, como mencionam os autores atrás referidos, o educador ou professor:

(...) não pode desconhecer em que fase etária e estágio se encontra o educando a quem se destina a sua acção educativa. Por outras palavras, o professor tem de saber como são, como reagem e quais as reais capacidades que possuem os educandos que tem na sala de aula. (p.13)

Hohmann et al. (1984, p.14) já referiam, anteriormente, que “ (...), a afirmação primordial da obra de Piaget destinada a educadores é a de que *o professor é um auxiliar do desenvolvimento* e que, deste modo, o seu objectivo principal é promover a *aprendizagem activa* por parte da criança.”

Para ensinar os seus alunos, o educador/professor deve conhecer cada estágio de desenvolvimento, para que quando proporciona aprendizagem aos seus alunos, o saiba respeitar de acordo com o seu desenvolvimento, como referem Tavares e Alarcão (2002, p.32), para que aquela seja significativa no processo educativo do aluno.

A teoria das inteligências múltiplas é hoje algo muito estudado e defendido por muitos teóricos, sabendo que existem diversas formas para estimular cada uma das inteligências, não é certo que seja uma “receita” para a educação como refere Gardner (1999, p.89), mas cabe aos educadores determinar se esta teoria fará parte da orientação das suas atividades práticas com o grupo de crianças.

O que o autor (1999, p.91) apela, na utilização da teoria das inteligências múltiplas na escola, é que se terá de saber respeitar as diferenças nos outros, da mesma forma de que todos somos diferentes, e que nem todos temos o mesmo ritmo de desenvolvimento. Estas diferenças devem ser respeitadas de acordo com a aplicação de atividades relacionadas com o uso das inteligências.

Na mesma linha de pensamento, Silver et al. (2010, p.44) referem que a utilização da teoria das inteligências na sala de aula, deve assentar no “ (...) incentivo à diversidade (...) ” e pondo em prática, este modelo deve ser orientado através de “ (...) quatro princípios-chave: conforto, desafio, profundidade e motivação.”

O conforto para todos os alunos, mesmo sabendo que uns se sentem mais confortáveis em determinadas áreas do que outros, cabe ao professor proporcionar diversas estratégias para fazer diminuir o desconforto, segundo Silver et al. (2010, p.44).

O desafio, porque sabendo que o desconforto pode ser prejudicial nalguns alunos, o desafio torna-se um elemento essencial para aqueles que se sentem confortáveis, e assim é o professor que deve “ (...) encontrar o equilíbrio certo entre o conforto e desafio.”, segundo Silver et al. (2010, p.44).

O professor deve ainda proporcionar atividades que estimulam os alunos a aceitar o desafio, mesmo que à partida estas pareçam difíceis, o professor encaminha os alunos a superar as suas capacidades atuais, como referem os autores anteriormente mencionados, e assim ajuda que os alunos se tornam “ (...) mais fortes, mais equilibrados e mais flexíveis (...) ” como também faz desenvolver nos alunos tolerância perante as primeiras adversidades. (p.45)

O princípio da profundidade, segundo Silver et al. (2010, p.45), centra-se na capacidade de “Implementar actividades e estratégias que compreendam todos os estilos de aprendizagem e inteligências (...) ” fazendo com que os alunos se envolvam mais profundamente e significativamente com o estudo, mais uma vez parte do professor que este processo aconteça.

E, finalmente, a motivação, esta é um dos princípios-chave a ter em atenção, pois todos sabemos que a desmotivação pode levar a um desinteresse pela aula e até pelo professor. Desta forma, cabe mais uma vez ao professor saber motivar os seus alunos, criando um “ (...) ambiente de sala de aula em que os alunos se envolvam na procura dos seus talentos e interesses.” segundo os mesmos autores.

Tendo em consideração estes princípios é possível que a implementação da teoria das inteligências múltiplas na educação seja de sucesso, tanto para os alunos como até para o professor.

Antunes (2004, p.70) evidencia que tanto Gardner (1995) como Goleman (1996) apelam a uma educação “ (...) centrada na individualidade das suas inteligências (...) ” e como tal, uma escola com programas de educação que respeitam estas diferenças, pode levar a um bom caminho, proporcionando o encaminhar dos alunos numa vasta oportunidade no uso das diversas inteligências.

Assim, a escola deve refletir sobre os seus objetivos e a sua missão segundo Gardner (1999, p.143), para assim saber implementar a teoria das inteligências múltiplas no currículo. Silver et al. (2010, p.17) mencionam que o professor pode “ (...) considerar um conjunto de opções curriculares e de ideias (...) ” para que consiga aplicar o uso de diversas inteligências. Assim, não desrespeitando o próprio currículo, o professor pode e deve, através da teoria da inteligências múltiplas, criar estratégias em que proporcione aos seus alunos um maior uso de diversas inteligências.

Ao aplicar a teoria das inteligências na escola, ou na sala de aula, respeitando as diferenças de cada criança, Gardner (1999, p.144) sugere que um tema pode ser dado de diversas formas, como meio estimulador nos diferentes campos de inteligência, ou seja, a mesma matéria dada de diferentes formas, em diferentes contextos, pode proporcionar às crianças um maior uso de diversas inteligências e logo estimular várias.



O professor tem um papel muito relevante no meio da teoria das inteligências múltiplas, pois ao aplicá-las, é necessário que ele deva “ (...) usar a perspectiva de como se dá a aprendizagem (...) ” como apresenta Antunes (2004, p.86), para assim ter em atenção aos conteúdos, como forma de estimular as diferentes inteligências dos seus alunos e incentivá-los a resolver problemas.

Antunes (2004, p.87) menciona ainda que “ (...) quando o professor acredita nas múltiplas inteligências e na sua habilidade em motivá-las (...) ” ele vê-se como “ (...) estimulador de habilidades nos seus alunos.” e acredita que está associado a um paradigma de humildade.

Nesta perspetiva, o professor é visto como um “ (...) animador da aprendizagem, estimulador de inteligências que emprega e faz o aluno empregar múltiplas habilidades operatórias.”, segundo Antunes (2004, p.91), assim, por exemplo, o professor ajuda o aluno a aceitar que o erro não é uma falta grave, mas um processo da aprendizagem.

Silver et al. (2010, p.19) referem que “ (...) Gardner defende que o currículo deve ser concedido em torno de tópicos ou de fenómenos (...) ”, como forma de que tanto os alunos como os professores desenvolvam uma “ (...) profunda compreensão dos conceitos universais de verdade, beleza e bondade (...) ”, assim os alunos serão capazes de explorar e compreender os conceitos centrais. (p.21)

O currículo deve ser visto como flexível, pois estando interligado com os diversos estilos de aprendizagem e não fugindo das suas grandes linhas orientadoras, o “ (...) currículo proporciona inúmeras oportunidades de integrar diferentes estilos no processo de aprendizagem dos alunos.”, como apresentam os autores citados.

As variadas estratégias que o professor utiliza como forma de aplicar a teoria das inteligências múltiplas surge como um grande desafio para o professor.

Silver et al. (2010, p.42) apresentam o processo que ajuda o professor a implementar a utilização das diversas inteligências na sala de aula, dividido em três passos distintos, que são eles: primeiro cabe ao professor a partir das inteligências, dividir cada uma delas em quatro, “ (...) de acordo com cada estilo de aprendizagem.”, segundo “ (...) fazer corresponder vocações e aplicações do mundo real a cada um dos perfis traçados (...) ” e posteriormente, o terceiro passo, recolher descrições de produtos que um indivíduo com aptidões poderá produzir. (p.43)

Desta forma, a aprendizagem está interligada com o uso das inteligências múltiplas. Assim, ao aplicar a teoria das inteligências no seio da aprendizagem é possível contemplar os “ (...) diferentes processos do pensamento e do sentimento.”, essenciais na formação de indivíduos.

Cordeiro (2008) refere:

A investigação pediátrica, entre outras, provou, sem margem para dúvidas, o que era evidente e esperado tendo em conta o que se passa com todos os outros animais: o recém-nascido tem as suas capacidades sensoriais bem desenvolvidas e necessita de estimulação para a sua vida de relação. (p.144)

Assim, salienta que “Estimular o desenvolvimento é bom. Facilitar todas as oportunidades às crianças para que se desenvolvam, é ótimo.” (p.148), esta estimulação parte dos pais das crianças e das pessoas que se encontram com elas, como os educadores de infância.

### 3.3. O desenvolvimento das inteligências múltiplas

Ao abordar o tema sobre inteligências múltiplas, é necessário iniciar com a definição do conceito de inteligência, propriamente dita. Sabe-se que este conceito, desde a Antiga Grécia até aos nossos dias, sempre suscitou interesse nas mais diversas áreas, como psicologia, pedagogia, filosofia, entre outras, e que com novas descobertas no campo da ciência, o conceito evoluiu ao longo dos tempos, como referem Silver, Strong e Perini (2010, p.9).

Certo que cada descoberta, teoria ou perspetiva contribuíram para a evolução do conceito e como menciona Fonseca (1998, p.19) “ (...) o trabalho de alguns pioneiros na matéria se destacou de forma muito relevante.”, sendo que todas as pesquisas anteriormente realizadas ajudaram, de alguma forma, na compreensão de diversas teorias que abordam o tema da inteligência.

A origem da palavra “inteligência” surge com a “ (...) junção de duas palavras latinas: *inter* = entre e *eligere* = escolher.”, segundo Antunes (2004, p.9), conclui que inteligência entende-se, e segundo a origem da palavra, como a capacidade de compreensão de algo e logo opção pelo melhor caminho a realizar.

Através de inúmeros autores, diversas definições de inteligência foram surgindo, Fonseca (1998, p.17) cita alguns, nomeadamente Aristóteles “ (...) que dividiu as funções mentais em categorias estáticas e dinâmicas, em que o processo do pensamento encerrava, no seu pensamento, componentes emocionais e morais ou éticas.” E ainda menciona os filósofos São Tomás de Aquino e Santo Agostinho, que definiram a inteligência “ (...) como dádiva divina inata e adquirida.”

Muito se falou do conceito de inteligência, mas a sua grande afirmação aconteceu no século XX, citando Silver et al. (2010, p.9) “ (...) será seguro dizer que nenhum outro século determinou uma mudança tão notória na definição de inteligência como o século XX.”

Ainda Silver et al. (2010, p.10) revelam que consultando um dicionário, o conceito de inteligência surge como “A capacidade de adquirir e de aplicar conhecimento; a faculdade do pensamento da razão; poderes superiores da mente.”, mas Doran e Parot (2001) aprofundam um pouco mais o conceito inteligência, e desta forma, expõem que a inteligência é uma:

Função psicológica, ou conjunto de funções graças às quais o organismo se adapta ao seu meio produzindo combinações originais de condutas, adquire e explora conhecimentos novos e, eventualmente, raciocina e resolve os problemas de uma maneira conforme às regras destacadas pelas formalizações da lógica. (p.430)

Consultar livros ligados à Psicologia, inúmeras definições surgem relativamente à inteligência, no entanto, é de constatar que os autores a relacionam com os comportamentos dos indivíduos, como apresenta Dubois (1994, p.15), que define a inteligência como “ (...) uma **função auto-organizadora de comportamentos** que se desenvolvem e evoluem.”

Desta forma, é relevante mencionar Piaget e a sua “ (...) teoria de emergência gradual das inteligências (...) ”, como nos fala Fonseca (1998, p. 25), pois Piaget dividiu-as em “ (...) *sensório-motora* (0 aos 2 anos), *pré-operacional* (2 aos 7 anos), *operacional* (dos 7 aos 11 anos) e *formal* (depois dos 12 anos) (...) ”, de acordo com o desenvolvimento infantil, é possível detectar o que a criança consegue realizar em cada fase de desenvolvimento descrita por Piaget, e logo usa a sua própria inteligência para chegar ao fim a que se destina.

Howard Gardner, psicólogo e professor na Universidade de Harvard, marcou decididamente os últimos tempos com a sua teoria das inteligências múltiplas. Gardner (1999, p.33) define inteligência como a capacidade para resolver problemas. Como apresentam Silver et al. (2010, p.11), Gardner, define-a como “A capacidade de resolver problemas com que o indivíduo se defronta na vida real. A capacidade de gerar novos problemas a resolver. A capacidade de fazer algo ou de oferecer um serviço que é valorizado no contexto da cultura de cada um.”

Autor igualmente atual, Antunes (2004) revela que:

A inteligência é, pois, um fluxo cerebral que nos leva a escolher a melhor opção para solucionar uma dificuldade e que se completa como uma faculdade para compreender, entre opções, qual a melhor; ela também nos ajuda a resolver problemas ou até mesmo a criar produtos válidos para a cultura que nos envolve. (p.9-10)

De uma forma ou de outra, todos os autores, atrás mencionados, definem a inteligência como a capacidade que o indivíduo possui, que o ajuda a tomar decisões, a

escolher o caminho a seguir, sendo certo que o ambiente cultural onde o indivíduo se encontra inserido, também o é relevante, pois o que pode parecer certo e inteligente numa determinada cultura pode ser contraditório noutra cultura.

Silver et al. (2010) apresentam um quadro muito esclarecedor sobre a nova perspectiva da definição de inteligência. Estes autores relatam que na nova perspectiva:

A inteligência pode ser desenvolvida (...) não é numericamente quantificável e evidencia-se no contexto de um desempenho ou de um processo de resolução de problemas (...) pode manifestar-se de várias formas (...) é medida em contexto/ em situações da vida real (...) é usada para compreender as capacidades humanas e as muitas e variadas formas sob as quais os alunos podem ser bem sucedidos. (p.11)

Após, diversas definições de inteligência, pode-se dizer que todo e qualquer ser humano nasce com inteligência que pode ser desenvolvida nas mais variadas formas. Esta concepção de que a inteligência é hereditária surgiu nos “ (...) finais do século XIX pelo inglês Francis Galton que, num livro sobre a hereditariedade dos génios, decidiu traçar filiações familiares de génios.”, segundo Lieury (2001, p.98).

Antunes (2004, p.10) relembra que a inteligência inata no ser humano é igualmente influenciada pelo ambiente ou cultura no qual se está inserido e afirma que o indivíduo, dificilmente seria inteligente “ (...) sem a sua língua, a sua herança cultural, a sua ideologia, a sua crença, a sua escrita, os seus métodos intelectuais e outros meios do ambiente.” Gibello (1998, p.21) tem a mesma opinião, afirmando que a inteligência é uma “ (...) característica hereditária dos indivíduos.”, tal como as aparências físicas existentes entre familiares.

Antunes (2004, p.12) alerta para o facto de que a inteligência que o indivíduo possui “ (...) é produto de uma carga genética que vai muito além da de seus avós, mas que alguns detalhes da estrutura da inteligência podem ser alterados com estímulos significativos aplicados em momentos cruciais do desenvolvimento humano.”

Gardner (1999, p.41) considera que a inteligência não é uma só, mas que se divide em diversas categorias, que chamou de inteligências múltiplas e que inicialmente destacou-as como sete inteligências distintas, referindo que “In *Frames of Mind*, I proposed the existence of seven separate human intelligences.”

Fonseca (1998, p.35) quando se refere a Gardner, menciona que este autor “ (...) combateu a noção da inteligência como uma capacidade geral ou potencial, que todo o indivíduo possui com maior ou menor amplitude (...) ” ou seja, o ser humano possui várias inteligências, nas quais umas podem estar mais desenvolvidas do que outras e que segundo Gardner (1999, p.82) este aspeto acontece devido aos fatores experienciais e culturais que afetam o indivíduo.

Antunes (2004) revela que as últimas pesquisas realizadas na área aceitam a teoria que:

(...) a presença de áreas no cérebro humano que correspondem, pelo menos de maneira aproximada, a determinados espaços de cognição, mais ou menos como se um ponto do cérebro representasse um sector que abrigasse uma forma específica de competência e de processamento de informações. (p.21)

Desta forma, é aceite na teoria de Gardner (1995, 1999) ao dividir a inteligência em diversas áreas. Silver et al. (2010, p.11) referem que “Gardner fraccionou, então, a noção tradicional de inteligência em sete categorias distintas (...)”.

Brennard e Vasconcelos (2005, p.28-29) no seu estudo, apresentaram diversos critérios em que Gardner (1994) se baseou para provar a sua teoria das inteligências múltiplas. Entre vários critérios, serão apresentados apenas alguns deles, como o facto de um indivíduo sofrer um dano cerebral numa determinada área do seu cérebro, que não sofreu noutra, podendo ainda desenvolver ou continuar a desenvolver e a estimular uma determinada inteligência, provando a existências de diversas inteligências.

Outro critério em que Gardner (1994) se baseou, segundo os autores anteriormente referidos, foi a vasta história desde o início da espécie humana, comparada com outras espécies animais, bem como, a capacidade de se reproduzir símbolos como a linguagem.

Outra dimensão relevante para a aceitação da teoria de Gardner (1994), foi o facto de ser possível, através de determinadas tarefas identificar que a inteligência foi explorada, bem como a execução de alguns testes que nos ajudam a provar a existência de diversas inteligências e quais delas se encontram mais estimuladas ou desenvolvidas, segundo Brennard e Vasconcelos (2005, p.29).

Assim a partir das diversas pesquisas que Gardner realizou, é possível afirmar que a inteligência “ (...) representa a capacidade do humano de criar a partir do que aprendeu culturalmente e do que desenvolveu em seu cérebro.”, segundo Brennard e Vasconcelos (2005, p.30). A teoria das inteligências múltiplas é completamente baseada em factos empíricos e podem ser revistos em função de novas descobertas, como menciona o próprio criador da teoria, Howard Gardner (1999, p.85).

As sete inteligências inicialmente apresentadas por Gardner foram a inteligência linguística, a lógico-matemática, a espacial, a corporal, a musical, a intrapessoal e a interpessoal. Mais tarde, o autor (Gardner, 1999, p.47) afirmou a possibilidade da existência de três inteligências candidatas, a naturalista, a espiritual e a existencial.

Relativamente à inteligência naturalista Gardner (1999, p.52), após um breve estudo, reconhece esta inteligência, referindo “My review process indicates that the naturalist's intelligence clearly merits addition to the list of the original seven intelligences.”

Em relação à inteligência espiritual, Antunes (2004, p. 66) afirma que o autor acredita na sua existência, mas aceita-a como “meia” inteligência.

Atualmente, a inteligência emocional, esta apresentada por Goleman (1996), é aceite como mais uma inteligência que o ser humano possui, como refere Antunes (2004, p.69) “ (...) aceitamos algumas excelentes ideias de Goleman (...) ”.

#### a. A Inteligência Linguística

Gardner (1999, p.41) apresenta a inteligência linguística como a capacidade de se aprender facilmente línguas e como sensibilidade para a linguagem falada e escrita. É, portanto, “um potencial que revela a capacidade do indivíduo de aprender noções dos códigos linguísticos, guardá-los na memória e aplica-los criativamente”, como referem Brennard e Vasconcelos (2005, p.30).

A inteligência linguística é, segundo Fonseca (1998, p.36), a “ (...) capacidade para adquirir, compreender, expressar e dominar linguagens (...) ”, e é uma das ferramentas essenciais para o indivíduo, como apresenta Antunes (2004, p.39), pois é útil “Para trabalhar, deslocar-se, divertir-se, relacionar-se com os outros (...) ”, sendo esta capacidade um meio facilitador e importante no indivíduo, como um meio de comunicação utilizado na maioria das vezes.

Sendo a linguagem um elemento importante na forma como nos comunicamos, ela está presente, por exemplo na escrita, na poesia e no teatro segundo Silver et al. (2010, p.11) e, portanto, “ A inteligência verbo-linguística manifesta-se na capacidade para usar as palavras com vista a uma variedade de fins (...) ”.

Estes autores revelam que os indivíduos que possuam esta inteligência mais desenvolvida, gostam de “ (...) usar criativamente as palavras e recorrem a trocadilhos, a metáforas e a comparações (...) ”, e por consequência passam muitas horas a ler.

Outro aspeto interessante na inteligência linguística é que esta se desenvolve logo nos primeiros anos de vida, “ (...) com o balbucio das crianças (...) ”, como refere Antunes (2004, p. 40), pois desde muito cedo o bebé está em contacto com a linguagem.

Brennard e Vasconcelos (2005, p.30) acrescentam que na infância, esta inteligência encontra-se muito evidenciada, pois através dela as crianças começam as suas “ (...) primeiras representações mentais (...) ” e as suas “ (...) primeiras expressões comunicativas.”

Segundo os mesmos autores, esta inteligência desenvolve-se na infância, “ (...) nas interações iniciais da vida do indivíduo, com a aprendizagem da linguagem.”

A inteligência linguística é uma das inteligências que se adquire independentemente da cultura a que se está inserida, Brennard e Vasconcelos (2005, p.30) relembram que, mesmo as crianças surdas, adquirem esta inteligência, sendo que “(...) criam códigos comunicativos.” para estabelecerem trocas de comunicação entre os outros indivíduos.

#### b. A Inteligência Lógico-matemática

Na inteligência lógico-matemática, Gardner (1999, p.42) refere que é a capacidade para analisar problemas lógicos, como facilidade para realizar operações matemáticas e interesse por investigar questões cientificamente.

Silver et al. (2010, p.11) referem que “A inteligência lógico-matemática está na base das ciências exactas e de todos os ramos da matemática.” é, portanto, a competência que se desenvolve “ (...) no confronto do sujeito com o mundo dos objectos.” Segundo Antunes (2004, p.26) esta inteligência “ (...) manifesta-se na facilidade para o cálculo, na capacidade de perceber a geometria nos espaços (...)”.

Como capacidade para resolver problemas, esta inteligência não necessita de “(...) contacto material (...)”, como apresentam Brennard e Vasconcelos (2005, p.30), porque o indivíduo “ (...) reflecte e formula a solução representando-a numericamente em sua mente (...)”, e de seguida, quando já obteve a resposta, é que a regista materialmente.

Fonseca (1998, pp.36-37) entende a inteligência lógico-matemática “ (...) como capacidade de compreender leis básicas da Natureza, bem como a capacidade lógico-quantitativa que permite ordenar factos, objectos, quantidades, etc.”

Antunes (2004, pp.26-27) faz referência a Piaget, autor que revelou que os estímulos são essenciais no “ (...) entendimento lógico-matemático (...)”, pois a criança ainda no berço “ (...) explora as suas chupetas, os seus chocalhos, os seus móveis e outros “brinquedos” para, em seguida, formar expectativas sobre como esses objectos irão comportar-se noutras circunstâncias.”

#### c. A Inteligência Espacial

Gardner (1999, p.42) afirma que a inteligência espacial é aquela onde se centra todo o potencial para reconhecer e manipular padrões de espaço, bem como padrões de espaço mais limitado.

A inteligência espacial é, entendida por Fonseca (1998, p.36) “ (...) como capacidade para relacionar o espaço próprio com o espaço envolvente, gerindo dinâmicas e pontos de referência, bem como perceber visuo-espacialmente objectos e combinar situações mentalmente.”

Antunes (2004, pp.30-31) menciona que esta inteligência é essencial para a “ (...) orientação em diversas localidades, para o reconhecimento de cenas e objectos (...), na sensibilidade para perceber metáforas, na criação de imagens reais (...) ”.

Indivíduos que apresentam esta inteligência mais estimulada, são capazes de desenhar, mapear e visualizar objetos em diversas dimensões, como mencionam Brennard e Vasconcelos (2005, p.31), estes autores dão o exemplo de uma jogada de xadrez, onde o indivíduo primeiro visualiza mentalmente as possíveis jogadas para mais tarde as executar.

Segundo Silver et al. (2010, p.11) “A inteligência espacial envolve uma capacidade superior de perceber, de criar e de recriar imagens.” e logo, indivíduos com esta inteligência mais desenvolvida têm um elevado sentido de orientação.

A inteligência espacial pode ser promovida através de diferentes formas, como o contar histórias a crianças, mas por vezes não acabá-las, para que sejam as crianças a terminá-las, como os diálogos sobre o quotidiano, e ainda o desenho, são diversas estratégias apresentadas por Antunes (2004, pp.31-32) que fazem estimular esta inteligência.

#### d. A Inteligência Musical

Gardner (1999, p.42) reconhece que a inteligência musical se centra na habilidade para apreciar música, como até a sua composição musical. A inteligência musical, segundo Fonseca (1998, p.37), é a “ (...) capacidade para combinar e compor sons não verbais em sequências rítmicas harmoniosas, melódicas e hedónicas.”

Para Silver et al. (2010, p.11) “A inteligência musical permite que o indivíduo produza melodia e ritmo e compreenda, aprecie e forme opiniões sobre música.”, sendo que indivíduos que possuam esta inteligência mais desenvolvida “São sensíveis a todos os tipos de sons não verbais e aos ritmos dos ruídos do dia-a-dia.”

Os indivíduos apreciam música, de tal forma que conseguem “ (...) atribuir significados a sons, representá-los e elaborar conhecimentos a partir deles.”, como apresentam Brennard e Vasconcelos (2005, p.31). Estes autores, ainda acrescentam e, fazendo referência a Gardner (1995), que cita que estes indivíduos têm “ (...) som na cabeça (...) ”.



Esta inteligência pode e deve ser estimulada desde cedo, pois Antunes (2004, p.52) relembra que quando os bebês começam a produzir sons, “ (...) muitas vezes, estão produzindo padrões musicais que repetem os cantos que ouvem (...) ”.

A inteligência musical revela-se no gosto pela música, de como a música sensibiliza os indivíduos, sendo capaz de despertar sentimentos e emoções, não só para os que compõem, mas também para aqueles que escutam, segundo Brennard e Vasconcelos (2005, p.31).

#### e. A Inteligência Corporal

A inteligência corporal é para Gardner (1999, p.42), a inteligência que desperta a possibilidade de utilizar todo o corpo ou partes do mesmo para atingir fins, como ajuda na resolução de problemas.

Fonseca (1998, p. 36) entende que a inteligência corporal é a capacidade que permite “ (...) utilizar e controlar o corpo e a motricidade em tarefas motoras complexas e em situações novas ou em manipular objectos de forma criativa e diferenciada para resolver novos problemas.”, presente, por exemplo, na dança e no desporto. Segundo Silver et al. (2010, p.11) esta inteligência “ (...) está relacionada com o corpo e a capacidade de o usar de diversas maneiras.”

A inteligência corporal pode ser estimulada em “ (...) actividades ligadas à costura, à tecelagem, à carpintaria, aos consertos eléctricos domésticos ou à construção de mensagens mímicas ou gincanas (...) ”, como revela Antunes (2004, p.47), e ainda estimulada na “ (...) prática de desportos múltiplos, com a popularização de jogos tradicionais (...) ”, com jogos de exploração de sentidos e emoções, bem como em “ (...) jogos mímicos diversificados (...) ”.

A característica interessante na inteligência corporal é que esta, mesmo sofrendo uma lesão, pode ser estimulada e ensinada, como apresenta Antunes (2004, p.46), ou seja, se novamente aprendida pode ajudar o indivíduo a “ (...) retomar movimentos que se mostravam irrecuperáveis aquando a perda.”

#### f. A Inteligência Interpessoal

Gardner (1999, p.43) expõe a inteligência interpessoal, como a capacidade que o ser humano tem para entender intenções, motivações e desejos das outras pessoas e que o leva a trabalhar verdadeiramente com os outros. Antunes (2004, p.79) refere que esta inteligência “ (...) baseia-se na capacidade nuclear de perceber distinções nos outros; particularmente, contrastes nos seus estados de ânimo, nas suas motivações, nas suas intenções e no seu temperamento.”

A inteligência interpessoal surge como a capacidade de fazer distinções sobre as “(...) necessidades, desejos e escolhas.” dos outros indivíduos, segundo Brennard e Vasconcelos (2005, p.32) e assim “ (...) envolvem sentimentos de colaboração e interação.”

Segundo Fonseca (1998, p.37) a inteligência interpessoal (ou social, como refere o autor) apresenta-se “ (...) como capacidade para compreender a condição e a natureza humana, bem assim, a dinâmica dos grupos sociais.”, e desta forma “ (...) está patente em indivíduos que são naturalmente sociáveis.”, como relatam Silver et al. (2010, p.12). É relevante mencionar que esta inteligência, segundo Brennard e Vasconcelos (2005, p.32) “ (...) é desenvolvida nas relações maternas, na escola e entre amigos (...) ”, onde as relações sociais desempenham um fator importante.

#### g. A Inteligência Intrapessoal

Gardner (1999, p.43) afirma que a inteligência intrapessoal é a capacidade que o ser humano possui para se compreender a si mesmo, tendo assim, um bom conhecimento de si próprio, capaz de utilizar essa mesma informação de forma eficaz que o ajude no seu dia-a-dia. Antunes (2004, p.72) reforça esta ideia afirmando que advém do “ (...) profundo conhecimento de si mesmo e auto-estima elevada (...) ”.

A inteligência intrapessoal é, segundo Fonseca (1998, p.37) a “ (...) capacidade para estabelecer transacções afectivas consigo próprio e com os outros, envolvendo o conhecimento dos sentimentos, temperamentos, humores e intenções próprias e distingui-los dos de outras pessoas, integrando funções complexas de comunicação (verbal e não verbal) e de interacção.”

Silver et al. (2010, p.12) referem que esta inteligência “ (...) diz respeito à aptidão para aceder aos sentimentos e aos estados emocionais pessoais.” e assim saber agir perante determinadas situações que ocorrem no dia-a-dia. Brennard e Vasconcelos (2005, p.31) relembram ainda, que tendo o indivíduo um maior conhecimento de si, dos seus comportamentos, tem a habilidade de aprender com os seus próprios erros.

Desta forma, a inteligência interpessoal e a inteligência intrapessoal, são por um lado a capacidade que o indivíduo possui que o leva a detetar o temperamento, o feitio, as emoções nos outros e logo, por outro lado, é capaz de responder às expectativas dos outros.

#### h. A Inteligência Naturalista

Relativamente à inteligência naturalista, Gardner (1999, p.48) afirma que os indivíduos que possuem esta inteligência mais desenvolvida demonstram uma grande

competência no reconhecimento e classificação de numerosas espécies existentes no ambiente natural.

Antunes (2004) refere que num seminário onde “ (...) Gardner participou em São Paulo em Julho de 1997 (...) ”, foi mencionado que a inteligência naturalista é evidenciada:

(...) em pessoas que a possuam em intensidade maior do que a maioria das outras; uma atracção pelo mundo natural, extrema sensibilidade para identificar e entender a paisagem nativa e, até mesmo, um certo sentimento de êxtase diante do espectáculo não construído pelo homem. (p.55)

A inteligência naturalista é que, segundo Silver et al. (2010, p.12) “Está patente nos indivíduos em superior sintonia com o mundo natural das plantas e dos animais, bem como com o da geografia natural e dos objectos naturais, como pedras, nuvens e estrelas.”, manifesta-se em indivíduos que têm um grande apreço pela natureza e por toda a sua envolvência.

Brennard e Vasconcelos (2005, p.32) referem que “A inteligência naturalista aplica informações sobre as condições biológicas da natureza na compreensão da vida no mundo amplo.” Gardner (1999, p.50) acrescenta que esta inteligência pode ser manifestada desde cedo nas crianças, porque muitas vezes as crianças se interessam pelo mundo natural, como, por exemplo, o fascínio pelo mundo dos dinossauros.

#### i. A Inteligência Espiritual

A espiritualidade é um tema muito controverso no ramo das ciências, como refere Gardner (1999, p.53), pois muitos indivíduos não acreditam em fenómenos espirituais, certo é que capacidades espirituais, sentimentos espirituais, o misticismo, a transcendência ou até um dom religioso, têm dado muito que falar.

A inteligência espiritualista é vista por Brennard e Vasconcelos (2005, p.32) como a “ (...) capacidade do indivíduo de compreender fenómenos que não são pura matéria ou física (...) ”.

Gardner (1999, p.54) refere que esta inteligência candidata pode estar relacionada com um desejo de conhecer experiências e entidades cósmicas, da mesma forma que o ser humano se interessa pelo mundo natural, existem também muitos que se interessam pelo mundo sobrenatural. Este mundo sobrenatural leva o indivíduo a interessar-se por questões sobre o mistério da nossa existência, o mistério da morte e até por vezes o significado da vida, como apresenta o mesmo autor.

Existem ainda comunidades que acreditam que algumas pessoas sejam mais qualificadas a atingir determinados estados psicológicos e que são mais habilidosos para meditar ou atingir estados de transe, como menciona Gardner (1999, p.55).

Ainda o mesmo autor, Gardner (1999, p.57), refere que as pessoas podem ser consideradas mais espirituosas por causa do efeito que causam nos outros, relembrando Madre Teresa de Calcutá que através das suas missões ajudou muitas pessoas, ou até a música de Bach, que faz despertar nas pessoas diversas emoções e sentimentos. Aceitando ou não, a espiritualidade, para os que acreditam, faz com que muitas vezes as pessoas se sintam melhor consigo mesmas, como apresenta Gardner (1999, p.57).

#### j. A Inteligência Existencial

Gardner (1999, p.66) refere que não considera a inteligência existencial como uma inteligência mas como meia, afirmando “I am not adding existential intelligence to the list.” A inteligência existencial é, segundo Gardner (1999, p.60), a capacidade de se relacionar com questões cósmicas e de as relacionar com as características existenciais da condição humana.

Embora, à primeira vista, esta inteligência seja muito idêntica à espiritual, estas divergem, sendo que a inteligência existencial aborda experiências tão profundas como o amor de outra pessoa ou a imersão total numa obra de arte, como apresenta Gardner (1999, p.60).

Brennard e Vasconcelos (2005, p.33) referem que esta inteligência é um tipo “ (...) que lida com informações sobre a condição humana, criando conhecimentos que implicam na orientação da vida social.”, ou seja, esta inteligência está relacionada com os princípios que orientam determinadas sociedades.

#### k. A Inteligência Emocional

A inteligência emocional foi lançada por Daniel Goleman, colega de Gardner, mas existem divergências entre estes dois autores, como relata Antunes (2004, p.68). Gardner (1999, p.69) refere que Goleman, no seu livro “*Emotional Intelligence*”, apresenta a inteligência emocional como um conjunto de capacidades que têm a ver com o conhecimento das emoções, com o controlo das mesmas e com a sensibilidade para os estados emocionais.

Enquanto Goleman a analisa como inteligência emocional, Gardner relaciona-a com as inteligências intrapessoal e interpessoal. Este autor (p.69) acrescenta que quando o seu colega Goleman fala dos comportamentos da inteligência emocional, este deixa o

ramo da inteligência e passa para a área dos valores e da política social, e é neste ponto que surge a grande divergência.

Antunes (2004, p.68) refere que Goleman ao analisar a inteligência emocional “(...) tem em mente apenas usos positivos da emoção.”, mas Gardner (1999, p.45) relembra que a inteligência pode ser utilizada de uma forma construtiva ou destrutiva.

Outro aspeto interessante na inteligência emocional, promovida por Goleman, é que os meios de estimulação desta inteligência “ (...) reduzem a aprendizagem à repetição e transformam o sujeito em resultado do meio (...) ”, como apresenta Antunes (2004, p.69).

### I. A Inteligência Pictórica

A inteligência pictórica foi criada por Nilson Machado e segundo Antunes (2004, p.60), Gardner não a reconhece como uma inteligência mas sim como uma competência, ou melhor, um “ (...) fluxo de três inteligências actuando de forma simultânea.”, ou seja, a junção da inteligência espacial, que permite sensibilidade para “ (...) captar a composição que ilustram (...) ”, da inteligência corporal, como habilidade de destreza para “ (...) executar essa composição (...) ” e da inteligência interpessoal, como a “ (...) capacidade de administrar a percepção interpessoal sobre como outras pessoas podem valorizar os traços ou a pintura que apresentam.”

Segundo Antunes (2004, p.61) a inteligência pictórica é a capacidade de se expressar pelo traço, “ (...) sensibilidade para dar movimento, beleza e expressão a desenhos e pinturas, pela autonomia para apanhar as cores da natureza e traduzi-las numa apresentação, seja pela pintura clássica, seja pelo desenho publicitário.”, e ainda a expressão por meio de caricaturas e até “ (...) pelo uso de linguagens específicas de computador.”

Machado (1996) refere que a criança desde cedo se expressa através de desenhos, antes mesmo de adquirir a linguagem escrita, e assim por meio dos desenhos é capaz de expressar os seus sentimentos e formar elementos de comunicação com o mundo que a rodeia. A criança ao desenhar, desenha o que os seus olhos percebem, como apresenta Antunes (2004, p.63), não esquecendo que “A criança “vê” a natureza de forma diferente do adulto (...) ”.

Depois de apresentadas as inteligências múltiplas, surge um aspeto importante, e que se liga com o facto de que estas inteligências podem muitas vezes relacionar-se. Assim, se todo e qualquer indivíduo nasce com todas estas inteligências, estas devem ser estimuladas de igual forma, sendo certo que umas podem ser mais desenvolvidas do que outras.

Citando Brennand e Vasconcelos (2005, p.34) “ (...) o potencial da inteligência humana é múltiplo porque se propaga entre diferentes inteligências e se desenvolve a partir da flexibilidade do sistema nervoso para gerir aprendizagens a partir de interações ambientais com a sociedade e a natureza.”

Gardner (1999, p.45) acrescenta que embora todos os indivíduos nasçam com todas estas inteligências, não existe dois indivíduos com a mesma combinação de inteligências.

Assim, a escola pode e deve ser um estimulador eficaz em proporcionar a todos os alunos o desenvolvimento ou a estimulação de todas as inteligências referidas anteriormente, para que seja possível desenvolver todas as inteligências múltiplas da mesma forma. É neste ponto que tanto a escola, e mais ainda o professor/educador deve ter em conta, respeitando sempre o desenvolvimento de cada aluno.

## CAPÍTULO 4 SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Nos dias de hoje, a supervisão pedagógica tem vindo a afirmar-se cada vez mais, como apresentam Alarcão e Roldão (2009, p.15) “O campo da supervisão conheceu, nos últimos anos, um desenvolvimento assinalável (...)”.

A importância dada ultimamente à avaliação dos professores e o desejo de existirem cada vez mais escolas de qualidade faz com que a supervisão seja vista como indicador de qualidade na educação.

Como tal, a supervisão pedagógica deve existir e deve mostrar-se de qualidade, de forma a melhorar todo o sistema educativo, sistema este que dá especial atenção à formação de novos indivíduos na sociedade, segundo Ludovico (2007, p.63) a supervisão “ (...) visa o desenvolvimento qualitativo da organização escola e os que nela desenvolvem as diferentes tarefas de estudar, ensinar, ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas, passando também pela formação de novos agentes.”

Assim e sintetizando as autoras Alarcão e Roldão (2009, p.15), a supervisão enquadra-se no processo sobre o “ (...) ensino, a aprendizagem, a formação e o desenvolvimento profissional (...) ” dos professores.

Desta forma, é necessário e urgente que a supervisão fique, de uma vez por todas, implementada nas escolas, como forma de apoio à melhoria das práticas pedagógicas dos docentes, onde o supervisor tem a função de orientar. Relativamente à existência de supervisão pedagógica, Vasconcelos (2009b) afirma:

A montagem ou contratualização de dispositivos de supervisão, inovação, avaliação e de regulação da qualidade das instituições para a infância (...), ajudando à explicitação das pedagogias (João Formosinho, 2000) é decisiva, de modo a que a sociedade civil, ela própria, contribua para a co-construção da qualidade das instituições que a servem. (p.166)

A supervisão pedagógica de qualidade baseia-se na capacidade que o professor tem para gerir as dinâmicas no próprio grupo de alunos, do docente conhecer todos os alunos e cada um deles individualmente, para melhor responder às suas necessidades.

Alarcão e Roldão (2009, p.64) relatam que a supervisão “ (...) está relacionada com a capacidade para gerar dinâmicas e processos de crescimento profissional centrados nos próprios alunos, operacionalizados através de uma atitude reflexiva, questionadora e analítica da acção docente (...) ”.

Realizar uma supervisão de qualidade envolve diversos aspetos a ter em conta, como apresenta Ludovico (2007, p.67) “ (...) uma supervisão eficaz exige atitudes,

conhecimentos e competências interpessoais e técnicas.”, não é portanto, como refere a autora, uma tarefa fácil, pois “ (...) implica grandes responsabilidades, e, como tal, exige formação em diferentes áreas.”, que o supervisor deverá dominar.

Consequentemente a esta melhoria de qualidade, em que a supervisão deve ter foco, deve o supervisor e o supervisionado manter uma relação de transparência e de confiança mútua, onde o docente consiga ser mais espontâneo em transmitir ao seu supervisor as suas preocupações e dificuldades.

Severino (2007, p.45) salienta que “ (...) o supervisor deverá ser um *mediador* entre o supervisando e o seu ambiente, salientando dados potencialmente relevantes, a partir dos quais o supervisando poderá construir novos significados.”

Desta forma, segundo Ludovico (2007), é esperado do supervisor:

(...) todo um conjunto de atitudes, competências e capacidades que, de acordo com Mosher e Purpel (1972, cit in Alarcão e Tavares, 1987), compreendem a sensibilidade para se aperceber dos problemas pedagógicos e das suas causas; a capacidade de dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhe deram origem; a capacidade de comunicar sentimentos e opiniões; competências em desenvolvimento curricular e teoria e prática do ensino; capacidade de relacionamento interpessoal; e responsabilidade sobre os fins da educação. (p.67)

Desta forma, os supervisores devem ser vistos como colaboradores, e não como inspetores, como referem Alarcão e Tavares (2007, p.139), estes devem sentir “ (...) a responsabilidade de dinamizar as iniciativas que visem a melhoria da qualidade da educação (...) ”.

O supervisor, como refere Ludovico (2007, p.66), tem a competência de “ (...) criar um contexto favorável ao desenvolvimento do supervisionando, mais concretamente através de um clima de confiança e de apoio, mas, em simultâneo, confrontar os supervisandos com situações de desafio e de dissonância cognitiva, potenciadoras do seu contínuo desenvolvimento.”

Desta forma, deve o supervisor ajudar o professor/educador a detetar problemas, fazendo-o repensar sobre as suas atitudes e incentivando-o a alterar e a melhorar as suas práticas pedagógicas, para que assim, seja possível ultrapassar os problemas inicialmente detetados.

Na mesma linha de pensamento, Alarcão e Roldão (2009) referem:

O supervisor é (...) alguém que influencia o processo de socialização, contribuindo para o alargamento da visão de ensino (para além de mera transmissão de conhecimentos), estimulando o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a prática profissional. (p.54)



Assim, estando o supervisor no patamar acima do supervisionado, este possui uma vasta gama de conhecimentos, Severino (2007, p.46) relembra “ (...) que o supervisor é alguém com mais experiência e com conhecimentos mais claros e reflectidos sobre situações, dificuldades e problemas do processo educativo, que deve assumir-se perante o formando como um colega e colaborador.”

Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho (2010, p.109) apresentam que o supervisor tem a função de ajudar o professor a fazer uma observação do seu próprio ensino e do contexto onde se insere, questionando e analisando os dados, com o objetivo de evidenciar os seus pontos fortes e solucionar os pontos mais fracos, ou problemas surgidos.

Neste contexto, o supervisor deve ajustar-se a um tipo e estilo de supervisão que melhor se identifique e que melhor seja adequado à situação a supervisionar.

Severino (2007, p.61) recorda Gickman (1989) que apresentou “ (...) três estilos de supervisão pedagógica: a **supervisão directiva**, a **supervisão colaborativa** e a **supervisão não directiva** (...) ”.

A autora descreve cada um deles, referindo que a supervisão diretiva “ (...) assenta num conjunto de *skills* técnicos, de competências e conhecimentos adoptados para todos os supervisionados.”; a supervisão colaborativa assenta na negociação estabelecida entre supervisor e supervisionado; e a supervisão não diretiva baseia-se na experiência direta, onde é o supervisionado que deve encontrar os seus problemas e soluções para os resolver. (p.61-62)

Severino (2007, p.62) recorda que no estilo não diretivo, “O supervisor utiliza o encorajamento, escutando os problemas do supervisando, clarificando pontos de vista e ajudando-o nas tomadas de decisão.” e neste sentido, é necessário que o supervisor escute o professor, encorajando-o a clarificar as suas ideias e questionando-o se achar que pode ajudar o professor a fazer uma melhor e consciente reflexão.

Contudo, Severino (2007, p.62) salienta que através de diversos estudos foi constatado que o supervisor não tem um estilo único, sendo que um deles poderá ser predominante e assim “ (...) dimensões várias podem ser encontradas num mesmo supervisor.”

À parte do estilo e do cenário que cada supervisor opte, este deve ter em conta a principal essência de uma supervisão pedagógica, sendo que esta surge como função de apoiar e regular o processo formativo, tal como Alarcão e Roldão (2009, p.54-55) apresentam, e acrescentam que “O foco da supervisão é a prática, apoiada por supervisores e orientadores, seminários e tutorias e tendo como referentes os saberes adequados, mobilizáveis, a partir de conhecimentos leccionados ou resultantes de pesquisas individuais e colaborativas.”

Neste seguimento, é esperado que a supervisão pedagógica contribua para que as escolas tenham mais professores preparados para as mudanças e mais conscientes do seu papel de ensinar, bem como a importância de existir cada vez mais escolas de qualidade.

Alarcão e Tavares (2007, p.128) apelam a “ (...) um corpo de profissionais colectivamente empenhados no desenvolvimento e na qualidade da educação que se pratica na escola.”, pois se todos os profissionais de educação estiverem empenhados na melhoria da qualidade na escola, mais facilmente aceitarão que a supervisão pedagógica surge como apoio no desenrolar das melhorias desejadas para a qualidade do ensino.

#### 4.1. Supervisão Pedagógica em Creche

A Creche é uma das valências na organização escolar onde a supervisão pedagógica mais deveria atuar, pois é aqui que as crianças/alunos entram em contacto com a escola, a sociedade e interagem nas suas primeiras aprendizagens.

A supervisão pedagógica nos contextos de creche, ou melhor nos educadores de infância em creche, não é algo que tenha muita relevância, pois esta não faz parte do Ministério da Educação, e por essa razão a supervisão dos educadores neste nível de ensino seja um pouco esquecida, mas é necessário e urgente que esta supervisão seja, de uma vez por todas, implementada nesta valência.

Uma supervisão pedagógica específica neste grau de ensino é necessária, algo que não acontece como refere Vasconcelos (2006, p.6), “ (...) não há qualquer supervisão ou regulação das estruturas de apoio à primeira infância.” Esta necessidade prende-se não só com o reconhecimento da prática pedagógica desempenhada na creche pelos educadores de infância, bem como o seu reconhecimento profissional e a qualidade nas creches.

Este ponto deve começar a ter a devida importância, pois os educadores de infância em creche são igualmente docentes, que devem ser supervisionados nas suas práticas pedagógicas. As crianças, mesmo de tenra idade, são alunos aptos a aprender, pois sendo tudo novidade, mais entusiasmante se torna para estas crianças/alunos.

No entanto, sabe-se que existem diversas lacunas no seio da educação de infância, nomeadamente e como apresenta Vasconcelos (2009a, p.20) “ (...) a inexistência de supervisão pedagógica e de regulação da qualidade dos estabelecimentos; a não avaliação dos educadores (...); o risco de os educadores de infância verem adulterado o seu papel enquanto *gestores do currículo* (...)”, será ainda pertinente acrescentar a estas lacunas, o não reconhecimento dos educadores de

infância que desempenham funções em contexto de creche e a ausência de orientações para esta valência de ensino.

Deste modo, é urgente que a supervisão pedagógica surja junto dos educadores de infância, nomeadamente dos que se encontram em contexto de creche, pois como Alarcão e Roldão (2009, p.19) referem é necessário “ (...) um campo que dirija a sua atenção para a identidade do professor (dos vários níveis de ensino) e para os processos de supervisão que apoiam a sua construção e o seu desenvolvimento.”

No Parecer n.º 8/2008, do Conselho Nacional de Educação, a avaliação e monitorização são consideradas peças fundamentais para o desenvolvimento em mudança, e logo, é recomendado que “ (...) os actores sejam envolvidos no processo de mudança e que esta decorra de mecanismos de supervisão nas suas vertentes de monitorização, apoio ao desenvolvimento e de formação em contexto de trabalho.”

Nesta linha de pensamento, Vasconcelos (2011, p.29) refere que “As instituições devem implementar processos de auto-avaliação sistemática que garantam o supervisionamento das práticas e facilitem o trabalho das inspecções.”, pois ao existir supervisão, a qualidade das diversas organizações escolares aumentará consideravelmente, e, conseqüente, reconhecimento dos profissionais de educação, bem como a sua melhoria nos serviços prestados à primeira infância.

A autora relembra que a supervisão pedagógica deve “ (...) fomentar e dar visibilidade a boas práticas que possam ter um efeito multiplicador.” (p.29)

Neste seguimento, Formosinho (2009, p.7) apela a “ (...) um processo de formação que seja centrado predominantemente nos contextos de trabalho, profundamente orientado para a acção e que se sustente nas gramáticas pedagógicas explícitas que a investigação mostra que têm mais impacto na aprendizagem e vida das crianças.”

Assim, segundo Alarcão e Roldão (2009, p.67), a imagem do professor ideal centra-se em ser crítico e reflexivo, capaz de gerir as mudanças em si e na escola, logo é “ (...) detentor de um saber profissional específico (...) ”, onde se destaca os valores democráticos, os saberes e as relações interpessoais.

Acrescenta-se, que à parte desta supervisão pedagógica, o docente deve também auto supervisionar o seu trabalho, refletindo sobre as suas práticas pedagógicas, quer a nível pessoal, quer a nível profissional, Alarcão e Tavares (2007, p.144) mencionam que “(...) todos e cada um exerçam funções de auto e hétero-supervisão.”, ou seja, não só o docente a ser supervisionado, como o supervisor, devem repensar as suas práticas, como forma de chegar ao objetivo máximo na educação, a qualidade para todos, quer alunos, quer professores, quer sociedade em geral.

Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho (2010, p.107), referem que esta visão de se auto supervisionar “ (...) pressupõe que o professor quer aperfeiçoar o seu desempenho e quer que o ajudem.”

Não existindo orientações específicas para a valência de creche, como existe nos outros níveis de ensino, faz com que cada vez mais os educadores de infância sintam necessidade de serem supervisionados, como forma de receber orientação de alguém mais experiente, que lhes diga o que estão a fazer bem e o que podem melhorar.

Deste modo, devem os docentes aceitar as mudanças a ocorrer no seio da educação e provar que gostam do seu trabalho, como forma de melhorar o seu desempenho e consequentemente melhorar a qualidade das creches. Alarcão e Roldão (2009) referem:

As novas tendências supervisivas apontam para uma concepção democrática de supervisão e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e auto-aprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, a assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente, capaz de criar para todos os que nela trabalham (...) condições de desenvolvimento e de aprendizagem. (p.19)

Como referido anteriormente, existem diversos tipos e estilos de supervisão pedagógica, e cada supervisor opta pelo que mais se identifica.

No caso de supervisionar um educador de infância em contexto de creche, o supervisor deve acima de tudo ter uma visão ampla sobre o que se passa na creche, deve orientar o educador e respeitar as suas práticas, questionando-lhe se assim contribuir para uma melhor compreensão das suas práticas pedagógicas.

Assim, os supervisores quando se encontram em creche “ (...) têm de conhecer o pensamento institucional estratégico e saber estabelecer as relações entre reflexão, planificação, acção, monitorização.”, de forma a conseguir orientar o supervisionado com toda a sua experiência, como apresentam Alarcão e Tavares (2007, p.146).

Alarcão e Roldão (2009, p.56) referem que a supervisão surge “ (...) como actividade de apoio, orientação e regulação aparece como uma dimensão de formação com grande relevância, não obstante a heterogeneidade das suas práticas.”

Em creche, os cenários devem manter-se na relação que deve existir entre supervisor e o educador de infância e entre educador e os seus alunos, sendo fundamental que as relações interpessoais entre ambos sejam ricas em valores. O desenvolvimento dos alunos e o desenvolvimento profissional dos educadores de infância deve ser respeitado através dos seus diferentes níveis de maturidade, pois quanto mais

os educadores se desenvolvem profissionalmente, mais os alunos ganham com as suas atitudes e os seus comportamentos.

Ludovico (2007, p.67) salienta a importância da “ (...) capacidade de prestar atenção e de saber escutar, de compreender, de manifestar a atitude e resposta adequadas (...) ”, como toda a importância que a comunicação verbal e não verbal tem lugar na supervisão pedagógica de docentes.

O supervisor orienta e interage com o educador, ajuda-o a tomar decisões que funcionam com a adaptação e acomodação à realidade educativa, tão precisa em contexto de creche, e aponta os aspetos a melhorar, dando oportunidade de repetir a tarefa anteriormente realizada.

Estes cenários não são “receitas”, pois cada supervisor e cada professor/educador tem a sua própria forma de ensinar e a sua própria forma de encarar e interpretar cada um dos cenários existentes em supervisão, assim citando Severino (2007):

Supervisores e supervisionados assumirão, então, um compromisso de qualidade no seu desempenho, devendo estabelecer um plano dinâmico e colaborativo, que se deverá pautar pela flexibilidade, adaptabilidade e sensibilidade, tendo em conta que está em jogo a vida das pessoas e as suas carreiras, como afirmam Creamer e Janosik (2003). (p.47)

A supervisão pedagógica em contexto de creche envolve variados aspetos, nomeadamente no que respeita ao desenvolvimento das crianças que nela frequentam, pois o supervisor deve conhecer bem esta realidade educativa, de forma a se tornar mais flexível com o supervisionado, dando-lhe quem sabe a oportunidade de repetir a aula.

Será pois através do diálogo que é estabelecido entre supervisor e supervisionado, e entre as relações pessoais estabelecidas entre ambos, que a supervisão emerge, no sentido de esta “ (...) ser exercida na base do respeito mútuo e do reconhecimento do trabalho e das capacidades de cada um.”, como sugerem Alarcão e Tavares (2007, p.146).

Neste sentido, Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho (2010, p.107), referem que a “ (...) supervisão acentua os papéis de apoio, de escuta, de colaboração activa em metas acordadas através de contratualização, de envolvimento na acção educativa quotidiana, de experimentação reflectida através da acção que procura responder ao problema identificado.”

É de salientar que os educadores de infância que se encontram em funções nas creches não estão sujeitos a uma avaliação de desempenho pelo Ministério da Educação, como os restantes docentes, pois a creche encontra-se sob tutela do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, o que faz com que os educadores de

infância em creche, não sejam abrangidos pelo anterior Ministério e, logo, não são contemplados na avaliação de desempenho. Assim, é de constatar que mais urgente se torna, supervisionar os docentes em creches. No Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, pode-se ler:

O Governo promoveu ainda a alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, no sentido de dotar cada estabelecimento de ensino público de um corpo de docentes reconhecido, com mais experiência, mais autoridade e mais formação, que assegure em permanência funções de maior responsabilidade. A estruturação da carreira, com a criação da categoria de professor titular, à qual são reservadas as actividades de coordenação e supervisão, constituiu um importante contributo para a capacidade de organização das escolas em função da missão de serviço público que lhes está confiada.

Refere-se, então, que só os docentes que desempenham funções no serviço público, abrangidos por instituições que fazem parte do Ministério da Educação é que são sujeitos a avaliação de desempenho ou até de cargos de supervisão pedagógica, o que mais uma vez coloca os educadores de infância em creche à parte desta situação.

Desta forma, para que a supervisão pedagógica seja implementada nas creches, Vasconcelos (2011, p.26) sugere que as creches passem o quanto antes para o Ministério da Educação, para que este assuma a monitorização da qualidade das diferentes instituições, como os educadores em creche sejam reconhecidos pelo seu desempenho, onde fiquem ao abrigo do Decreto-Lei anterior.

Concluindo, o educador de infância e a supervisão fazem parte de um processo de ensino/aprendizagem onde o expoente máximo é o sucesso de todos os alunos, e consequentemente escolas de qualidade, ou neste contexto, creches de qualidade, onde os pais tenham mais confiança em deixar os seus filhos.

Toda a presente revisão da literatura encaminha para a conclusão de que todos os temas abordados se encontram interligados, nenhum deles surge sozinho. Esta fundamentação teórica leva-nos ainda a atingir os objetivos do estudo, como a contribuição para um melhor contacto sobre o educador de infância no contexto educativo de creche, a identificação de orientações curriculares a desenvolver junto da primeira infância e o reforço da importância da existência de uma supervisão pedagógica nesta valência de ensino.

A começar pela abordagem à educação de infância, tema este que só é possível com a existência de escolas e, claro, de crianças. A abordagem deste tema demonstrou a

crescente preocupação, nos últimos anos, com a educação das crianças, com o cuidado em proporcionar a todas as crianças, sem distinção, uma educação de qualidade.

Destacamos, portanto, as que consideramos mais importantes para este significativo avanço na educação de infância, mesmo sabendo que todos os acontecimentos relacionados com a educação contribuíram de alguma forma para uma melhor perspectiva.

Salientamos o ano de 1986, que na sequência da reforma do sistema educativo, a formação e estatuto dos professores das escolas de infância começou a ganhar valor. A criação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar em 1997 foi outro grande marco na educação pré-escolar, não sem antes referirmos a importância que teve a criação da rede pública de Jardins-de-infância do Ministério da Educação, que resultou em duas redes, uma dependente do referido ministério e outra dependente do Ministério da Segurança Social, considerada mais abrangente por receber crianças dos 0 aos 6 anos de idade.

Na abordagem histórica da educação de infância detetamos que pouco foi feito em relação à educação das crianças dos 0 aos 3 anos de idade, o nosso principal interesse. Constatamos que só nos dias de hoje é que começa a existir alguma preocupação junto dos profissionais da educação, mas muito ainda há por fazer, a mera preocupação não resolve os problemas detetados, mas acreditamos que seja um começo para se passar à ação.

A educação de infância é uma etapa essencial na vida das crianças, que se espera que seja de grande alegria e qualidade. Desta forma, a educação de infância abarca todas as grandes experiências que as crianças podem passar nesta fase, desde a qualidade do ensino aos espaços envolventes.

Como referido anteriormente, todos os temas abordados se encontram interligados, como tal, o educador de infância tem um peso bastante considerável na educação de infância, pois é ele, o profissional formado para preparar as crianças a enfrentar a vicissitudes da vida. Este profissional encontra-se habilitado para desenvolver as suas funções junto das crianças que vão desde os 0 aos 6 anos de idade.

O educador de infância é o responsável por elaborar um currículo rico em estratégias e atividades, que proporcionam o desenvolvimento global de toda e qualquer criança. É o responsável por manter um ambiente de qualidade, cheio de grande afetividade, principalmente com crianças da primeira infância.

Deste modo, o educador de infância está qualificado para trabalhar em centros educativos, com educação pré-escolar e valência de creche. Esta é o tema principal neste trabalho de investigação, é pois um local que recebe crianças da primeira infância, logo é dada uma grande importância a este nível de ensino.

Os docentes que desempenham funções na valência de creche devem ter sempre em consideração o desenvolvimento global de toda e qualquer criança, respeitar as suas características, bem como respeitar e agir de acordo o seu desenvolvimento individual. Sendo a primeira infância uma etapa tão decisiva na vida das crianças, futuros cidadãos, o educador de infância deve conhecer muito bem todas as várias etapas de desenvolvimento da criança, tal como aqui foi apresentado.

Ao abordarmos o desenvolvimento infantil, consideramos pertinente abordar igualmente o desenvolvimento das inteligências múltiplas, pois se todo e qualquer individuo nasce com variadas inteligências, é importante para um educador de infância conhecer todas estas inteligências de forma que as consiga estimular da melhor forma possível. Mesmo tendo o conhecimento que algumas inteligências podem ser mais desenvolvidas que outras, que estão dependentes de vários fatores, desde ambientais ou hereditários, é necessário que todas elas sejam desenvolvidas, dando oportunidade à criança de estimular todas as inteligências que possui.

Consideramos pertinente referenciar a supervisão pedagógica, com especial atenção ao seu desenvolvimento num nível de ensino educativo tão específico como é a valência de creche. Atualmente é exigido cada vez mais qualidade nos centros educativos e, como profissionais de educação, sabemos que este ponto passa muitas vezes pela qualidade do ensino desempenhado pelos docentes.

Desta forma, o não reconhecimento desta valência de ensino, exige ainda mais que a supervisão pedagógica seja implementada em centros educativos com o contexto de creche, pois existe a necessidade por parte dos docentes neste contexto educativo de verem a sua prática profissional reconhecida.

Tendo em consideração que a supervisão pedagógica serve de ajuste orientador às práticas desenvolvidas pelos docentes, então numa valência de ensino não reconhecida, numa prática profissional ainda não reconhecida pelo Ministério de Educação, a ausência de linhas orientadoras pedagógicas para a valência de creche faz da supervisão pedagógica algo urgente para ser concretizada.

Como referido anteriormente, todos os temas abordados na fundamentação teórica nos ajudam a entender melhor todo este trabalho de investigação e a chegar à resposta da nossa questão de partida: **É necessário um currículo específico na valência de creche?** É, ainda, esperado que esta investigação ajude profissionais de educação a terem uma maior consciência do que é a valência de creche, do que lá se passa e do que pode a vir a ser melhorado, sempre em função da qualidade de ensino e da vida das crianças de tenra idade.



## **PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**

---

## CAPÍTULO 1 METODOLOGIA

No presente capítulo será apresentada a investigação desenvolvida para o estudo, que no caso, incide na necessidade de um currículo específico para a valência de creche.

A metodologia a seguir, para a realização do estudo, será a investigação qualitativa, por ser a mais utilizada na investigação em educação e por assumir muitas formas e ser conduzida em múltiplos contextos segundo Bogdan e Biklen (1994, p.16), estudar um fenómeno ligado à educação, pode apresentar diferentes formas de interpretação e para tal a recolha de dados tem um aspeto determinante para o estudo.

Afonso (2005) refere que:

(...) a investigação qualitativa preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspectos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade. (p.14)

Ao investigar, a recolha de dados obtidos durante a investigação, serão de extrema importância, para que, de alguma forma, se possa entender a questão levantada para o estudo: **É necessário um currículo específico na valência de creche?**

Seguindo, então, a investigação qualitativa, é pertinente referir Bogdan e Biklen (1994, pp.47-50) que apresentam cinco grandes características da investigação qualitativa, ajudando a comprovar que esta abordagem será a indicada para efetuar uma investigação na área a que se propõe o presente estudo.

A primeira característica apresentada por Bogdan e Biklen (1994, p.47), relaciona-se com o facto de que a “ (...) fonte directa dos dados é o ambiente natural (...) ”, o investigador recolhe os dados no local que se encontra a investigar, entra em contacto com o ambiente, como referem Ludke e André (1986, p.11) e entram em contacto com os protagonistas pertinentes para o estudo.

A segunda característica, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.48), refere que “A investigação qualitativa é descritiva.”, ou seja, todos “Os dados recolhidos serão em forma de palavra ou imagens e não de números.”, interessa pois ao investigador a descrição dos acontecimentos, a transcrição dos dados obtidos, pois estes têm um valor extremamente produtivo para a investigação. Ludke e André (1986, p.12) reforçam esta ideia, salientando que “Todos os dados da realidade são considerados importantes.”, desta forma, torna-se relevante descrever com consistência os dados obtidos.

Bogdan e Biklen (1994, p.49) na sua terceira característica apresentada sobre a investigação qualitativa, referem que os investigadores “ (...) interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.”, pois os investigadores

dão mais importância à recolha de dados, às informações pertinentes retiradas para o estudo, do que propriamente ao resultado final a obter da investigação.

Ludke e André (1986, p.12) referem que “O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas actividades, nos procedimentos e nas interacções cotidianas.” Deste modo, tem maior relevância e apreço o processo do estudo, a descrição dos dados recolhidos, do que propriamente a finalidade dos resultados.

Na quarta característica da investigação qualitativa, apresentada por Bogdan e Biklen (1994, p.50), estes autores mencionam que os investigadores “ (...) tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.”, ou seja, o investigador após a recolha de dados, começa a perceber quais as questões mais importantes para o estudo.

A última característica, apresentada por Bogdan e Biklen (1994, p.50), refere que “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.”, assim, o investigador dá especial atenção aos participantes na investigação, como forma de interpretar as suas percepções, ainda Ludke e André (1986, p.12) mencionam que “O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial.”

Após apresentar os aspetos e as características que nos levam a uma investigação qualitativa, entramos pois para o estudo propriamente dito, a identifica-lo como qualitativo.

### 1.1. Estudo de caso

A questão central do estudo envolve-se com a necessidade de um currículo específico para a valência de creche, sendo que este pode, e muito, melhorar as práticas educativas de todos os docentes que desempenham funções junto da primeira infância. Deste modo, ao surgir a grande questão: **É necessário um currículo específico na valência de creche?** surgiram, igualmente, os objetivos do estudo que pretendemos aclarar:

- a) Contribuir para um melhor contacto sobre o educador de infância no contexto educativo de creche;
- b) Identificar orientações curriculares a desenvolver junto da primeira infância;
- c) Reforçar a importância da existência de uma supervisão pedagógica nesta valência de ensino.

Sendo o estudo de caso, um estudo “ (...) particular, específico e único.” como nomeia Afonso (2005, p.70), este estudo de caso surgiu num centro educativo, onde toda a pesquisa decorrerá. O estudo de caso incidiu no centro educativo em questão, não sendo generalizado a outros centros, pois a partir deste que o estudo a abordar suscitou

interesse e onde aconteceu a questão de partida, a necessidade de um currículo para a valência de creche.

Assim, pretende-se analisar se este aspeto é comum nos protagonistas de estudo onde o estudo é efetuado, Bell (2002, p.23) refere “Um estudo de caso interessa-se sobretudo pela interacção de factores e acontecimentos e, como Nisbet e Watt (1980, 5) salientam, «por vezes, apenas tomando em consideração um caso prático pode obter-se uma ideia completa desta interacção».”

Neste ponto, temos interesse em conhecer as percepções dos protagonistas de estudo, como forma de constatar como se relacionam com a questão de partida.

O estudo de caso faz parte integrante da investigação qualitativa, pois como mencionam Ludke e André (1986, p.18), “ (...) é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.”

Assim, o estudo apresenta uma realidade e uma situação em que o investigador fará parte integrante e que por sua vez, o investigador irá criar diversas estratégias, como a recolha de dados, para que o estudo em análise tenha a sua fiabilidade.

Bell (2002, p.24) salienta que “Um estudo bem sucedido fornecerá ao leitor uma ideia tridimensional e ilustrará relações, questões micropolíticas e padrões de influências num contexto particular.”, neste sentido, é importante que o investigador frequente o local onde lhe surgiu o caso que pretende abordar, tal como Bogdan & Biklen (1994, p.48) referem “Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto.”

Deste modo, o investigador ao frequentar o local de estudo, terá um maior conhecimento sobre o contexto onde o estudo acontece, permitindo perceber o que leva a este fenómeno.

A metodologia qualitativa servirá como guia base para a construção do projeto e análise do estudo de caso em questão, bem como todos os instrumentos de recolha de dados a utilizar na investigação, com o objetivo de responder à grande questão de partida do estudo.

## 1.2.Fontes de dados

A investigação no presente estudo, como já referido anteriormente, seguirá a metodologia qualitativa, com a abordagem num estudo de caso, pois como apresentam Ludke e André (1986, p.23-24) “ (...) podemos dizer que o estudo de caso “qualitativo” ou “naturalístico” encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os

problemas da escola.”, porque deteta problemas existentes e, por meio da pesquisa, ajuda na compreensão dos fenómenos.

Desta forma, com o objetivo de responder às questões de investigação do estudo, serão recolhidos diversos dados, que ajudarão na compreensão do fenómeno a estudar.

Yin (2005, p.26) nomeia diversas técnicas a utilizar num estudo de caso, como a “(...) observação directa dos acontecimentos que estão sendo estudados e entrevistas às pessoas neles envolvidas.”

Bell (2002, p.23) segue a mesma linha de pensamento, referindo que a observação e a entrevista são as técnicas mais utilizadas num estudo de caso. No entanto, salienta “As técnicas de recolha de dados de informação seleccionadas são aquelas que se adequam à tarefa.”

Neste seguimento não deve o investigador limitar-se só a estas duas técnicas de recolha de dados, mas sim a todas aquelas que, de alguma forma, auxiliam o investigador a clarificar a situação a estudar.

Neste estudo serão recolhidos dados como forma de saber quais as perspetivas dos sujeitos, que opiniões e perceções têm sobre a temática abordada neste estudo, ou seja, qual a sua perspetiva em relação à creche, nomeadamente num currículo específico para esta valência de ensino.

A recolha de dados tem um peso preponderante no estudo, pois como apresenta Afonso (2005):

Com a recolha e produção de dados, o trabalho empírico entra na sua fase decisiva. É o período em que o investigador operacionaliza o dispositivo de pesquisa previamente definido, adaptando-o às circunstâncias específicas, às vicissitudes e aos percalços da gestão quotidiana do trabalho de campo, reformulando procedimentos e (ou) activando planos de contingências, quando necessário. (p.60)

Os protagonistas do estudo dividem-se em dois grupos distintos: um grupo formado por quatro educadores de infância e outro grupo formado por cerca de 30 pais e/ou encarregados de educação.

No grupo de educadores de infância serão aplicadas entrevistas aos docentes que possuem experiência profissional na valência de creche e observações a um dos educadores a desempenhar funções neste nível de ensino.

O outro grupo composto por pais foi escolhido com pertinência para o estudo, pois os filhos encontram-se a frequentar a creche do centro educativo. Desta forma, serão aplicados inquéritos por questionário, aos pais cujos filhos frequentam a sala de 1 ano e a sala dos 2 anos de idade.

Os pais, os principais responsáveis pela educação dos filhos, revelaram-se para o estudo um fator preponderante, saber qual a sua opinião sobre a creche do seu educando, bem como a sua opinião sobre as diversas atividades desenvolvidas na primeira infância.

Ambos os grupos contam com um número reduzido de elementos, o grupo dos educadores de infância foi delimitado aqueles unicamente com experiência profissional na valência de creche e o grupo dos pais delimitado aos que têm os filhos a frequentar a valência de creche com a presença de um educador de infância.

No entanto, relembramos que o número de elementos não é importante para o estudo, mas sim o processo, o como, as opiniões, as perceções apresentadas, tal como nos apresentaram Bogdan & Biklen (1994, p.49) todo o processo de investigação é mais interessante e importante do que os resultados ou produtos do trabalho qualitativo.

O quadro que se segue caracteriza os educadores de infância envolvidos no estudo, com a sua idade, habilitações académicas, os anos de serviço docente e os anos de experiência profissional na valência de creche, aspeto que foi tido em consideração para a escolha destes protagonistas.

É de salientar os poucos anos de serviço no contexto educativo creche, contudo os anos de serviço docente também não são muitos, constatando que o grupo de educadores de infância do centro educativo do estudo é dominado por um grupo jovem.

**Quadro 1** – Caracterização dos entrevistados

Código do Entrevistado	Idade	Sexo		Habilitações Académicas	Anos de serviço docente	Anos de serviço em Creche
		Masculino	Feminino			
E <sub>1</sub>	32		X	Licenciatura em Educação de Infância e Pós-Graduação	8	2
E <sub>2</sub> /D <sub>1</sub> /O <sub>1</sub> /O <sub>2</sub>	25		X	Licenciatura em Educação de Infância	1	1
E <sub>3</sub>	31		X	Licenciatura em Educação de Infância	3	2
E <sub>4</sub>	35		X	Licenciatura em Educação de Infância e Pós-Graduação	13	3

Outro grupo, pertencente aos protagonistas do estudo, são os pais ou encarregados de educação que têm os seus filhos a frequentar a creche do centro educativo do estudo, aos quais foram aplicados os inquéritos por questionário.

É de salientar que dos 30 inquéritos entregues, unicamente 21 foram devolvidos e utilizados para recolha e análise dos dados. De referir, que os inquéritos por questionário foram distribuídos aos pais, não fazendo distinção ao seu género, ou seja, receberam inquéritos encarregados de educação do sexo feminino e do sexo masculino, à medida que chegavam à creche para deixar os seus filhos ou para os levarem.

No entanto, é de constatar que para o preenchimento dos inquéritos por questionário, unicamente os protagonistas do sexo feminino o preencheram.

Relativamente à idade dos inquiridos, predomina a idade média entre os 30 e os 40 anos de idade, não existindo nenhum pai ou encarregado de educação com idade superior aos 40 anos de idade e 5 pais com idade inferior aos 30 anos de idade.

Nas habilitações literárias apresentadas pelos inquiridos encontram-se destacados nove (9) encarregados de educação com o 12.º ano de escolaridade e cinco (5) com licenciatura, existindo porém, entre os inquiridos, uma pós-graduação e um mestrado. O Quadro 2 apresenta todos os dados implícitos aos inquiridos do estudo.

**Quadro 2 – Caracterização dos inquiridos**

Código do Inquerido	Sexo		Idade			Habilitações Literárias
	Masculino	Feminino	<30	De 30 a 40	>40	
I <sub>1</sub>		X		X		12.º Ano
I <sub>2</sub>		X		X		12.º Ano
I <sub>3</sub>		X	X			9.º Ano ou inferior
I <sub>4</sub>		X		X		Pós-Graduação
I <sub>5</sub>		X	X			12.º Ano
I <sub>6</sub>		X		X		12.º Ano
I <sub>7</sub>		X	X			12.º Ano
I <sub>8</sub>		X		X		Licenciatura
I <sub>9</sub>		X	X			12.º Ano
I <sub>10</sub>		X		X		Bacharelato
I <sub>11</sub>		X		X		Bacharelato
I <sub>12</sub>		X		X		Licenciatura
I <sub>13</sub>		X		X		Mestrado
I <sub>14</sub>		X	X			12.º Ano
I <sub>15</sub>		X		X		Licenciatura
I <sub>16</sub>		X		X		Bacharelato
I <sub>17</sub>		X		X		Licenciatura
I <sub>18</sub>		X		X		Licenciatura
I <sub>19</sub>		X		X		12.º Ano
I <sub>20</sub>		X		X		12.º Ano
I <sub>21</sub>		X		X		9.º Ano ou inferior

### 1.3. Técnicas e critérios de recolha de dados

Os dados a recolher num estudo de investigação são de extrema importância, na medida em que o investigador entra em contacto com a realidade e obtém todas as informações pertinentes para a continuação do estudo, Bogdan e Biklen (1994, p.149) mencionam que “O termo *dados* refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise.”

Sendo a investigação qualitativa um processo rigoroso, que contribui para a interpretação da realidade, no desenvolvimento deste estudo serão utilizadas diversas técnicas de recolha de dados, como a observação, a entrevista e o inquérito por questionário. Estas técnicas, segundo Afonso (2005, p.88), são as mais frequentemente utilizadas num estudo qualitativo.

As técnicas foram escolhidas para que o investigador consiga chegar mais próximo às respostas das suas questões de investigação. Quivy e Campenhoudt (2005) apresentam que:

O rigor no controle epistemológico do trabalho não pode ser confundido com rigidez na aplicação dos métodos. Para cada investigação, os métodos devem ser escolhidos e utilizados com flexibilidade, em função dos seus objectivos próprios, do seu modelo de análise e das suas hipóteses. (p.233)

Bogdan e Biklen (1994, p.90) referem “Neste tipo de estudos, a melhor técnica de recolha de dados consiste na observação participante e o foco do estudo centra-se numa organização particular (escola, centro de reabilitação) ou nalgum aspecto particular dessa organização.”

Desta forma, recolher dados mostra ser uma etapa importante do estudo, tal como Bogdan e Biklen (1994, p.149) evidenciam “Os dados são simultaneamente as provas e as pistas.”, sendo assim, serão seguidamente clarificadas as técnicas de recolha de dados implicados no presente estudo, que são elas a observação, a entrevista e o inquérito por questionário.

O presente estudo ajuda a conhecer como os educadores de infância em creche com experiência profissional nesta valência, realizam o currículo e como este pode ajudar no desenvolvimento global de cada criança. E ainda conhecer percepções e opiniões dos pais em relação à creche e às atividades desenvolvidas com as crianças.

Como tal, através da metodologia qualitativa utilizada para a elaboração do estudo, foram elaborados instrumentos específicos, como a grelha de observação, o guião de entrevista e o guião do inquérito por questionário, para se proceder à recolha



dos dados, que segundo Afonso (2005, p.111) “A recolha de dados constitui apenas a fase inicial do trabalho empírico.”

Desta forma, através dos instrumentos de recolha de dados, é pretendido chegar às respostas das questões apresentadas no início do estudo.

Os dados foram recolhidos no campo de ação do estudo, pois como referem Bogdan e Biklen (1994, p.47-48) “ (...) os dados recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do contacto directo.”, pois como apresentam os mesmos autores, o investigador tem uma grande preocupação com o contexto do estudo.

Como tal, trabalhar todos os dados recolhidos mostra-se ser uma tarefa árdua, mas com muita pertinência e necessidade de se obter as respostas que tanto o investigador procura, tal como a sua análise tem a sua importância, Ludke e André (1986) referem:

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado. (p.45)

Os dados a recolher, serão os que surgirem das observações à sala dos 2 anos de idade, das entrevistas aplicadas aos educadores de infância com experiência profissional em creche e dos inquéritos por questionário aplicados aos pais das crianças que se encontram a frequentar a creche.

Afonso (2005, p.112) menciona que “Os *dados qualitativos* podem consistir em textos recolhidos de documentos arquivados ou publicados, relatórios de observação produzidos pelo investigador e discurso de atores sociais recolhido em entrevistas, ou em respostas não estruturadas de questionários.”

Um aspeto essencial para o decorrer do estudo e da análise dos dados e como apresenta Afonso (2005, p.112), uma preocupação extrema com a sua avaliação, tendo em conta a fidedignidade, a validade e a representatividade. Fidedignidade porque os dados recolhidos, são efetivamente os dados recolhidos, e não construídos pelo investigador, validade porque as questões estão realmente relacionadas ao fenómeno que se pretende estudar e representatividade onde os envolvidos, os protagonistas do estudo estão realmente inseridos no contexto.

### 1.3.1. Observação

A observação é uma técnica de recolha de dados utilizada na metodologia qualitativa, apresenta-se como uma ferramenta “ (...) particularmente útil e fidedigna (...)”, como refere Afonso (2005, p.91), para obtenção de informações sobre o que se quer estudar ou, até confirmar o que anteriormente se tinha averiguado e por ser “Usada como principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta (...)” como nos diz Ludke e André (1986, p.26).

Esta técnica tem a sua pertinência, nestes estudos de investigação qualitativa, porque coloca o observador no ambiente natural do que vai estudar e observar. Logo, o observador pode registar no momento o que está a observar ou registar imediatamente a seguir. Como apresentam Bogdan e Biklen (1994, p.113), “ (...) o investigador entra no mundo do sujeito, (...) Regista de forma não intrusiva o que vai acontecendo e recolhe, simultaneamente, outros dados descritivos.” E, ainda Quivy e Campenhoudt (2005, p.196) afirmam que “ (...) captam os comportamentos no momento em que eles se produzem (...)”.

Quando o próprio investigador observa, este tipo de técnica é denominada direta, desta forma “ (...) é aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados.” como apresentam Quivy e Campenhoudt (2005, p.164).

Referenciando novamente Ludke e André (1986, p.26), estes autores apresentam um conjunto de vantagens ao utilizar a observação como técnica de recolha de dados, pois além de considerarem como observação direta, esta técnica permite a “ (...) verificação da ocorrência de um determinado fenómeno.”, onde o observador pode “ (...) recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais (...)” como auxílio na “ (...) compreensão e interpretação do fenómeno estudado.”

Uma das vantagens surge na aproximação do observador ao contexto de estudo, e assim, segundo Ludke e André (1986, p.26), “ (...) o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos (...)”. Outra vantagem apontada na observação, ainda segundo os mesmos autores, é o de permitir “(...) «descobrir» aspectos novos de um problema.”

Por fim, a última vantagem, incide na possibilidade de recolher dados em condições que não seja possível através de comunicação, ou seja, comportamentos não verbais que podem ser muito relevantes para o estudo. (Ludke e André, 1986, p.26)

Este instrumento de recolha de dados pode, ainda, dividir-se em três tipos de observação: naturalista, sistemática e participante.

A observação naturalista, segundo Estrela (1990, p.45), “ (...) é, em síntese, uma forma de observação sistematizada, realizada em meio natural e utilizada desde o século XIX na descrição e quantificação de comportamentos do homem e de outros animais.” Neste tipo de observação o investigador regista as suas notas no momento imediato em que se encontra a observar.

Na observação sistemática, o investigador foca um só aspeto, através do qual confirma algo que já tinha observado anteriormente, Afonso (2005, p.92), apresenta-a como estruturada, pois, para este autor, qualquer observação é necessariamente estruturada, porque “ (...) o seu ponto de partida é sempre um questionamento específico do contexto empírico em causa (...) ”, referindo ainda que este tipo de observação “ (...) inclui geralmente a utilização de fichas ou grelhas concebidas previamente em função dos objectivos de pesquisa (...) ”.

Por fim, na observação participante, o investigador observa tudo e mais tarde regista, não fazendo os seus registos no momento imediato da observação, pois o investigador pode ser participante se se introduzir no campo de estudo e observar durante um longo período de tempo, como referem Quivy e Campenhoudt (2005, p.197) “Consiste em estudar uma comunidade durante um longo período, participando na vida colectiva. O investigador estuda então os seus modos de vida, de dentro e pormenorizadamente, esforçando-se por perturbá-los o menos possível.”

Estrela (1990, p.32) faz relevância ao observador participante na sua ação, perante as observações que se encontra a realizar, logo este “ (...) deverá desempenhar um *papel* bem definido, na organização social que observa.” Ainda o mesmo autor refere que “ (...) o observador poderá participar, de algum modo, na actividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador e, conseqüentemente, sem perder o respectivo estatuto.” (p.35)

O investigador não participante, não participa na vida do grupo que observa, analisando do exterior, Quivy e Campenhoudt (2005, p.198) escrevem “ (...) o investigador não participar na vida do grupo, que, portanto, observa «do exterior».”

A observação, como instrumento de recolha de dados, requer um trabalho cuidado e para que seja digna de recolha de informação correta, esta deve começar num princípio lógico e de resposta a três perguntas centrais: “ (...) observar o quê?; em quem?; como?”, citado por Quivy e Campenhoudt (2005, p.155).

Alguns autores apontam para o caso de algumas observações apresentarem problemas, nomeadamente e como refere Afonso (2005, p.94) “(...) na falta de rigor dos registos produzidos.”

Outro ponto de problemática surge no aspeto de que o observador pode influenciar o comportamento dos sujeitos que se encontra a observar, como nos diz

Bogdan e Biklen (1994, p.68), o chamado “efeito do observador”, assim o investigador deve agir naturalmente e de acordo os sujeitos, não os influenciando ou incomodando.

As limitações da observação centram-se, ainda, na questão de o investigador registar aquilo que observou, pois não se pode confiar unicamente na memória, Quivy & Campenhoudt (2005, p.199) dizem “O investigador não pode confiar unicamente na sua recordação dos acontecimentos apreendidos «ao vivo».”

No entanto, o observador deve ter em conta alguns aspetos que podem influenciar o seu trabalho de campo, e para que tal não aconteça, o seu papel de observador, em qualquer tipo de observação, requer um conjunto de características essenciais que devem ser tidas em consideração.

Como nos apresenta Ludke e André (1986, p.17) que citam Hall (1978), o investigador, como pessoa, “ (...) precisa ser capaz de tolerar ambiguidades; ser capaz de trabalhar sob sua própria responsabilidade; deve inspirar confiança; deve ser pessoalmente comprometida, autodisciplinada, sensível a si mesma e aos outros, madura e consistente; e deve ser capaz de guardar informações confidenciais.”

O observador, que se deixe guiar pelas características anteriormente apresentadas, decerto, que se tornará um bom investigador no campo da observação.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2005, p.155), “A observação é, portanto, uma etapa intermédia entre a construção de conceitos e das hipóteses, por um lado, e o exame dos dados utilizados para as testar, por outro.”

Assim, no presente estudo, a observação foi realizada numa sala de creche, por meio de observações naturalistas, onde o investigador está inserido no ambiente do seu campo de estudo, daquilo que quer estudar, como refere Bogdan e Biklen (1994, p.17) “(...) o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado (...)”.

As observações a efetuar na sala de creche terão em consideração as atividades promovidas pelo educador de infância, o(s) método(s) que o educador utilizou e as competências que foram desenvolvidas, bem como os comportamentos apresentados pelas crianças.

Para tal, foi elaborado pelo observador/investigador uma grelha de observação, com base nos objetivos do estudo, como forma de registar a observação e detetar de seguida as respetivas inferências.

A observação foi realizada com o auxílio de uma grelha de observação (Anexo 1) tendo como base os objetivos do respetivo estudo, de forma a conhecer as práticas desenvolvidas pelo educador de infância.

Relativamente a esta recolha de dados, foram realizadas duas observações distintas, de duas atividades diferentes, uma atividade lógico-matemática e outra de arte

na infância. As observações aconteceram na sala dos 2 anos de idade, do centro educativo do estudo.

Para tal, foram realizadas observações naturalistas, pois o observador estava inserido no contexto da observação, registando assim as ações e comportamentos tanto do educador de infância como dos seus alunos.

As observações aconteceram em Junho de 2011 e o interveniente, neste caso o educador de infância, foi informado de que a sua aula iria ser observada, sendo que o observador/investigador garantiu a sua descrição, como forma de não perturbar a aula, e não provocando assim, distrações no grupo de crianças, que nesta idade se dispersam facilmente.

As observações foram de curta duração, 15 minutos, pois as atividades a desenvolver nesta faixa etária são curtas, de acordo ao seu desenvolvimento. As crianças nestas idades ficam atentas e despertas à atividade durante um curto espaço de tempo, não sendo porém uma marca em todas as crianças.

Os objetivos das observações prendem-se com:

- a) Aquisição de dados para a análise dos diversos conceitos estudados na fundamentação teórica;
- b) Conhecer a relação entre educador e alunos;
- c) Conhecer os conceitos trabalhados em creche;
- d) Constatar que atividades são desenvolvidas na creche;
- e) Perceber se as atividades vão de encontro ao desenvolvimento das crianças;
- f) Perceber se as crianças reagem positivamente às atividades apresentadas.

Através das observações realizadas, foram registadas as inferências e questões educativas verificadas ao longo da observação.

### 1.3.2. Entrevista

As entrevistas, outra técnica de recolha de dados, têm a sua pertinência para o estudo, pois “ (...) permitem ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados.” como apresentam Quivy e Campenhoudt (2005, p.192).

Através das entrevistas, o investigador entra em contacto direto com os protagonistas do estudo, o que permite ao investigador guia-los, como forma de evitar que estes se dispersem do principal objetivo da investigação.

Ludke e André (1986, p.34) referem que a “ (...) entrevista permite correcções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas.”

Afonso (2005, p.97), menciona que as entrevistas são uma das “ (...) técnicas de recolha de dados mais frequentes na investigação naturalista, e consiste numa interacção verbal entre o entrevistador e o respondente, em situação de face a face ou por intermédio do telefone.”

Neste caso, a entrevista será efetuada pessoalmente, como forma de ajudar o investigador a recolher todos os dados que considera pertinentes para o estudo, pois tal como Bogdan e Biklen (1994, p.134) referem “ (...) a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.”, e assim através das expressões utilizadas, o investigador pode levar os entrevistados a desenvolver mais os pontos que o investigador tem mais interesse em decodificar.

Sabendo que as entrevistas podem dividir-se em estruturadas, semiestruturadas e não estruturadas, para o presente estudo, o tipo de entrevista a utilizar, será a semiestruturada, pois como apresenta Afonso (2005, p.99), a entrevista semiestruturada situa-se entre a estruturada e a não estruturada, porque “O modelo global é o de entrevista não estruturada, mas os temas tendem a ser mais específicos.”

Desta forma, Afonso (2005, p.99) refere que deve existir um guião, que o investigador utilizará como instrumento de gestão, pois este “ (...) deve ser construído a partir das questões de investigação e eixos de análise do projecto de investigação.” A estrutura do guião é organizada por objetivos, questões e itens, que apoiam o investigador ao seu objetivo final, a recolha de informações pertinentes para o estudo, através dos diversos entrevistados. (Anexo 2)

Assim, a entrevista semiestruturada, permite ao investigador e ao entrevistado, que se centrem no tema principal. Ludke e André (1986, p.34) referem que a entrevista semiestruturada “ (...) se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.”

Bogdan e Biklen (1994, p.137) seguem a mesma linha pensamento, reforçando que “O processo de entrevista requer flexibilidade.”, como tal, o entrevistador deve ser flexível, ajudando o entrevistado nas suas dúvidas e reformular as questões para que facilite a resposta, estes autores mencionam ainda que “Ser flexível significa responder à situação imediata (...)”.

No estudo, as entrevistas a realizar aos educadores de infância, prende-se com o facto de estes possuírem experiência profissional em creche e logo serão questionados

sobre a sua opinião em relação à creche, nomeadamente relativo à presença permanente de educadores de infância em salas de creche, ao currículo a adotar nesta valência de ensino e à supervisão pedagógica a realizar neste grau de ensino.

As entrevistas serão gravadas, para que facilite o entrevistador a detetar todas as expressões faciais ocorridos durante a entrevista e a dar toda a atenção ao entrevistado, Ludke e André (1986, p.37) referem “A gravação tem a vantagem de registar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado.”

As entrevistas semiestruturadas permitem a obtenção de uma maior informação pertinente no âmbito do estudo, pois qualquer adaptação ou esclarecimento de dúvidas fica a cargo do entrevistador.

A realização da entrevista levou a elaborar anteriormente um guião de entrevista (Anexo 2), constituído por diversas questões, organizadas em cinco blocos: Bloco A – Legitimação da entrevista; Bloco B – Formação académica e profissional; Bloco C – Creche; Bloco E – Currículo; Bloco D – Supervisão Pedagógica.

Transversalmente aos blocos apresentados surgem categorias, que foram recolhidas e estudadas na fundamentação teórica, que por sua vez serão objeto de análise.

Na construção do guião de entrevista, foi tido em consideração os seguintes objetivos que se pretendem abordar:

- a) Aquisição de dados para análise das diversas categorias surgidas como: creche, educador de infância, currículo e supervisão pedagógica;
- b) Perceber se os educadores de infância sentem necessidade de formação especializada em creche;
- c) Compreender que funções desempenha o educador de infância em creche;
- d) Conhecer a importância dada à creche pelos os educadores de infância;
- e) Constatar se os educadores de infância sentem necessidade de um currículo mais específico para creche;
- f) Saber que estratégias os educadores utilizam para elaborar o currículo em creche;
- g) Perceber se os educadores de infância reconhecem a supervisão pedagógica em creche.

Antes de realizar a entrevista, o respetivo guião foi validado por uma educadora de infância com experiência profissional em creche, como forma de ajuda na clarificação de algumas questões, se estas são perceptíveis para os educadores de infância. Esta

validação teve ainda como objetivo detetar a sequência das questões, bem como verificar a duração da entrevista.

As entrevistas foram aplicadas unicamente aos educadores de infância com experiência profissional na valência de creche do centro educativo escolhido para a realização do respetivo estudo.

Desta forma, foram aplicadas quatro entrevistas semiestruturadas aos educadores de infância, como forma de saber como desenvolvem o currículo em creche, foi igualmente oportuno conhecer as suas opiniões sobre formações específicas na área de creche, bem como a sua opinião sobre a creche e sobre a sua presença, e que aspetos consideram relevantes para uma supervisão pedagógica em creche.

As entrevistas realizadas foram marcadas com relativa antecedência, como forma de se obter uma data e hora compatíveis para ambas as partes, entrevistado e entrevistador, não esquecendo porém que todos os entrevistados foram informados sobre o teor da entrevista, desencadeada de um trabalho de investigação.

As entrevistas realizadas individualmente aconteceram durante o mês de Abril e Maio de 2011, tendo como duração média de vinte minutos, foi pedido aos entrevistados autorização para gravar a entrevista para sua a transcrição, informando e garantindo a confidencialidade e anonimato das mesmas.

Todas as entrevistas foram transcritas, sendo-lhes atribuídas códigos a cada uma das entrevistas realizadas, posteriormente as gravações áudio foram destruídas.

### 1.3.3. Inquérito por Questionário

Outra das técnicas utilizadas na recolha de dados a utilizar no presente estudo, será o inquérito por questionário, pois esta “ (...) é frequentemente utilizada em estudos de caso (...) ” como nos diz Afonso (2005, p.102), sendo usada unicamente a pais e/ou encarregados de educação de crianças que frequentam a valência de creche.

Esta técnica de recolha de dados foi escolhida por ser uma técnica eficaz na recolha de informações em grande número, como nos apresenta Afonso (2005, p.102), esta técnica é útil “ (...) quando se pretende ter acesso a um número elevado de actores no seio de uma organização, ou num contexto social específico.”, como é o caso deste estudo, especificamente pais de crianças cujos filhos frequentam creches.

Sendo os pais, os principais responsáveis por colocar os seus filhos em creche, e tendo eles um papel relevante para o estudo, o inquérito por questionário foi escolhido, para que se consiga saber, em maior número, a opinião destes pais, pois estes serão representativos da população, como tal, implicou que as questões apresentadas, fossem de fácil resposta e interpretação.



Quivy e Campenhoudt (2005, p.181) referem que “ (...) o questionário destina-se frequentemente à pessoa interrogada; é lido e preenchido por ela. É, pois, importante que as perguntas sejam claras e precisas, isto é, formuladas de tal forma que todas as pessoas interrogadas as interpretem da mesma maneira.”

As questões do inquérito por questionário foram formuladas com uma linguagem clara e adequada ao contexto, ou seja, foi utilizada uma linguagem acessível para que os pais conseguissem responder rápido e com facilidade, desta forma, a sua construção foi realizada como forma de ajudar os inquiridos no seu preenchimento, Afonso (2005, p.101) refere que “Na construção de questionários, o objectivo principal consiste em converter a informação obtida dos respondentes em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados.” (Anexo 3)

Pretende-se questionar os pais sobre a sua opinião acerca da presença permanente de um educador de infância em cada sala de creche e se o critério de escolha da creche, teve em conta a presença de um educador de infância afeto a cada sala. Pretende-se ainda conhecer que percepções têm em relação às diversas atividades realizadas na creche e/ou na sala do seu educando, como forma de saber que atividades os pais consideram mais importantes a realizar com os seus filhos de forma a promover e estimular o seu desenvolvimento.

Como apresentado por Quivy e Campenhoudt (2005, p.188), “O inquérito por questionário de perspectiva sociológica distingue-se da simples sondagem de opinião pelo facto de visar a verificação de hipóteses teóricas e a análise das correlações que essas hipóteses sugerem.”

É de referir que o inquérito por questionário, técnica esta aplicada aos pais, tem em vista obter um maior número de respostas. Os inquéritos foram aplicados por administração direta, entregue nas mãos dos inquiridos, sendo estes a preencher, perante as respostas apresentadas, Quivy e Campenhoudt (2005, p.188) mencionam que “O questionário chama-se «de administração indirecta» quando o próprio inquiridor o completa a partir das respostas que lhes são fornecidas pelo inquirido. Chama-se «de administração directa» quando é o próprio inquirido que o preenche.”

O inquérito foi construído com uma maioria de questões fechadas, existindo apenas duas questões de resposta aberta de forma a justificar a sua resposta.

Deste modo, foi considerado pertinente aplicar questionários aos pais dos alunos que frequentam as salas de 1 e 2 anos, com um total de 30 inquéritos por questionário. Assim, neste caso é pretendido obter-se o fenómeno que acontece nesta situação, tal como nos apresenta Afonso (2005, p.101) “ (...) marcadas pela tentativa de identificar com elevada abrangência determinados fenómenos, processos ou situações específicas.”

No presente estudo foram distribuídos 30 inquéritos (Anexo 3), com questões fechadas e semiabertas, aplicados por administração direta. Os inquéritos por questionários foram aplicados aos pais cujos filhos frequentam a creche.

A realização dos inquéritos por questionário teve como principal objetivo a obtenção de um maior número de repostas, e os sujeitos implicados foram escolhidos por serem responsáveis por matricular os filhos na creche.

O inquérito por questionário envolveu a formulação de diversas questões.

O inquérito por questionário é composto por oito questões, a primeira de resposta fechada, resume-se à identificação do inquirido (sexo, idade e habilitações literárias). A segunda e terceira questão, igualmente de resposta fechada, prendem-se com os fatores de escolha ao matricular o filho na creche e que opinião tem sobre a creche. A quarta pergunta envolve uma resposta semiaberta sobre a importância da presença do educador de infância em creche, devidamente fundamentada.

A quinta e sexta questão são fechadas e interroga os pais sobre as atividades realizadas na creche e desenvolvimento do filho. A sétima questão, formulada de acordo a escala de Likert, pretende que os pais revelem a sua opinião sobre as diversas atividades a desenvolver em creche. A última e oitava questão, requer uma resposta fundamentada sobre as atividades desenvolvidas na creche.

Todas as questões aplicadas aos pais, através de inquérito por questionário, envolveram os conceitos abordados na fundamentação teórica, com o objetivo de:

- a) Aquisição de dados para a análise das diversas categorias, como: educador de infância e creche;
- b) Conhecer os fatores que levam os pais a matricular os filhos na creche;
- c) Constatar a opinião dos pais sobre a creche do seu filho;
- d) Conhecer a opinião dos pais relativamente à presença permanente de um educador de infância em creche;
- e) Saber que opinião têm os pais relativamente às atividades desenvolvidas em creche.

O inquérito por questionário foi validado por um pai, cujo filho frequentou anteriormente a creche do centro educativo do presente estudo. Esta validação contribuiu para a clarificação de algumas questões, bem como a sua sequência, e se as instruções apresentadas eram perceptíveis.

Como referido anteriormente, os inquéritos por questionário foram aplicados aos pais com filhos em creche, assim os inquéritos foram distribuídos a todos os pais cujos filhos frequentam a sala de 1 ano e 2 anos de idade, com exceção à sala de berçário.

Foram distribuídos 30 inquéritos durante o mês de Março de 2011 e atribuídos códigos aleatoriamente, de forma a identificar cada um deles para a recolha de informação.

#### 1.4. Análise dos dados recolhidos e tratados

A análise de todos os dados recolhidos é realizada, como forma de obter respostas às questões de investigação inicialmente apresentadas no estudo. Segundo Afonso (2005, p.111) “A efectiva concretização da finalidade da pesquisa (...) decorre com a organização e o tratamento desses dados, tarefas mais exigentes e complexas que a recolha de informação.”

Esta organização depende de uma boa parte do trabalho que o investigador dedica ao estudo. Assim, organizar toda a informação recolhida, codificar dados e identificar categorias, é o primeiro passo a desempenhar, antes de se começar na análise propriamente dita, Bogdan e Biklen (1994) referem:

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrição de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. (p.205)

Todo o tratamento de dados requer muita consistência, pois será por meio de dados que se conseguirá tirar as tão desejadas conclusões, Afonso (2005, p.118) menciona que “ (...) o tratamento de informação qualitativa é um processo muito mais ambíguo, moroso, reflexivo, que se concretiza numa lógica de crescimento e aperfeiçoamento.”

Os dados recolhidos e tratados são referentes aos conceitos trabalhados na fundamentação teórica, de forma a compreender e a tirar esclarecimentos das dúvidas apresentadas no início da investigação. Após a transcrição dos dados recolhidos, processo que levou o seu devido tempo, passou-se à organização de todos os dados.

Como agente facilitador, foram elaborados e organizados quadros, gráficos e grelhas que ajudam a fazer uma leitura rápida e esclarecedora dos dados recolhidos. Relativamente à organização dos dados, Quivy e Campenhoudt (2005, p.216) salientam que “Agregar dados ou variáveis significa agrupá-los em subcategorias ou exprimi-los por um novo dado pertinente.”

A codificação dos instrumentos de recolha de dados serve para a leitura rápida dos instrumentos utilizados, como apresentado no quadro seguinte:

**Quadro 3** – Designação dos códigos atribuídos aos dados recolhidos e tratados

<b>Código</b>	<b>Designação</b>
O <sub>1</sub> , O <sub>2</sub>	Observação
E <sub>1</sub> , E <sub>2</sub> , E <sub>3</sub> , E <sub>4</sub>	Entrevista
I <sub>1</sub> ao I <sub>30</sub>	Inquéritos por Questionário

Assim como, a codificação e caracterização dos protagonistas do estudo, que se encontram divididos por educadores de infância e por pais ou encarregados de educação. Ambos estão implicados nos vários instrumentos de recolha de dados utilizados, e aquando a análise dos respetivos dados, estes surgem codificados, assim como todas as unidades de registo (UR) criadas pelo investigador.

O quadro seguinte apresenta as categorias de significação que surgiram dos conceitos estudados na fundamentação teórica, tal como as subcategorias que ajudam a organizar os dados recolhidos e as informações pertinentes para o estudo.

Relativamente a este ponto, Ludke e André (1986, p.48) referem “O primeiro passo nessa análise é a construção de um conjunto de categorias descritivas. O referencial teórico do estudo fornece geralmente a base inicial de conceitos a partir dos quais é feita a primeira classificação de dados.”

Desta forma, surgiram as categorias e subcategorias de significação que nos ajudaram a fazer a análise de todos os dados recolhidos, como forma de nos ajudar o estudo, contribuindo para uma melhor clarificação do tema em questão, como podemos constatar no Quadro 4.

**Quadro 4** – Categorias e subcategorias de significação

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
1. Formação especializada em creche	1.1. Necessidade de formação especializada
	1.2. Frequência em ações de formações/palestras/seminários
2. Perceções sobre creche	

(continuação do quadro anterior)

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
3. Perceções sobre a presença de um educador de infância em creche	3.1. Função do educador de infância
	3.2. Educador em creche
	3.3. Relações interpessoais
4. Currículo em creche	4.1. Necessidade de Currículo específico
	4.2. Desenvolvimento curricular em creche
	4.3. Orientações Pedagógicas em creche
5. Supervisão Pedagógica	5.1. Perceções sobre Supervisão Pedagógica
	5.2. Supervisão Pedagógica em creche

Após a organização dos dados, e atribuídos os códigos respetivos, iniciar-se-á a análise de toda a recolha, com o objetivo único de responder às questões de investigação, Afonso (2005, p.122-123) refere “ (...) um requisito fundamental, (...), consiste na obrigatoriedade de responder clara e fundamentalmente às questões de pesquisa adiantadas no início do estudo, num registo que seja coerente com o enquadramento teórico e conceptual mobilizado.”

## CAPÍTULO 2 ÂMBITO DA PESQUISA

O campo de ação, do presente estudo, tem um papel preponderante no decorrer de toda a pesquisa qualitativa, pois foi neste campo que surgiu a grande questão de investigação, Bogdan e Biklen (1994, p.91) relembram que “ (...) o investigador escolherá uma organização, como a escola, e irá concentrar-se num aspecto particular desta.”

Como referido anteriormente, este estudo de caso, centra-se no estudo especificamente detetado. Neste sentido, Quivy e Campenhoudt (2005, p.157) referem “É também preciso circunscrever o campo das análises empíricas no espaço, geográfico e social, e no tempo.”, assim delimitar este estudo de caso ao campo de ação, permite ao investigador qualitativo controlar a investigação, como mencionam Bogdan e Biklen (1994, p.91).

Desta forma, para que seja possível responder às questões apresentadas para realizar o presente estudo, é tido em consideração a realidade de um centro educativo. Este centro educativo conta com a valência pertinente para o estudo: a creche.

Outro aspeto, que levou a escolher esta realidade escolar, prende-se com o facto de esta ser mais acessível ao investigador, para recolher todas as informações necessárias, Quivy e Campenhoudt (2005, p.158) referem “Não é de estranhar que, a maior parte das vezes, o campo de investigação se situe na sociedade onde vive o próprio investigador.”, logo este tem uma maior facilidade em controlar a sua investigação.

A existência da valência de creche no centro educativo em causa e a presença de educadores de infância com experiência profissional, na referida valência, foram argumentos plausíveis para a escolha deste campo de ação.

Surgem assim, os protagonistas do estudo, os educadores de infância e, para além destes, os pais das crianças que frequentam a creche, durante o decorrer do estudo. É de referir, que estes protagonistas estão intimamente ligados ao centro educativo, e não foram criados, nem são falsos, pois Afonso (2005, p.113) relembra, a representatividade do estudo tem grande influência na veracidade do estudo, devendo respeitar “ (...) que os sujeitos envolvidos e os contextos seleccionados representam o conjunto dos sujeitos e dos contextos a que a pesquisa se refere.”

Os protagonistas do estudo, que apresentamos de seguida, não são se encontram em grande quantidade, pois em pesquisas qualitativas não interessa tanto a quantidade dos atores, mas sim a perceção por eles transmitida. Bogdan e Biklen (1994, p.49) referem que “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que

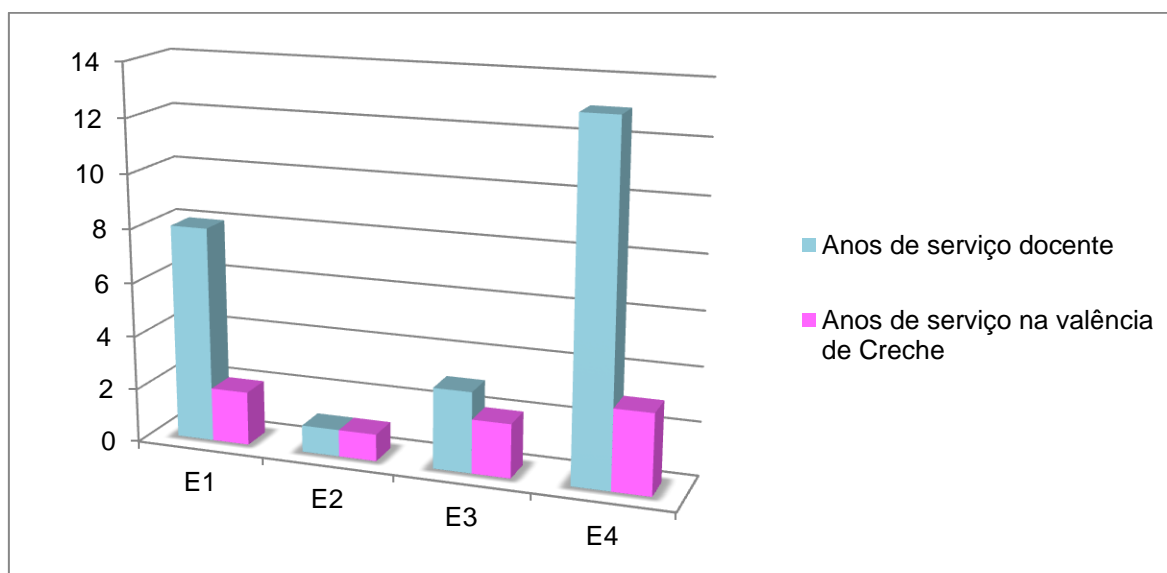
simplesmente pelos resultados ou produtos.”, e neste estudo específico foi dada maior importância às percepções dos sujeitos do que propriamente ao número de atores.

## 2.1. Protagonistas do estudo

Sendo o presente estudo relativo à valência de creche, nada mais certo do que selecionar como protagonistas do estudo, os educadores de infância e os pais das crianças que frequentam a creche. Assim, os protagonistas encontram-se divididos em dois grupos: um grupo formado por educadores de infância, com experiência profissional na área da creche, e outro grupo constituído por pais de alunos que frequentam a creche ao longo do decorrer da pesquisa. Ambos estão envolvidos no âmbito da pesquisa, por estarem ligados ao centro educativo do estudo: um grupo por desempenhar funções na valência em causa e o outro por colocar os filhos no mesmo centro.

O grupo dos educadores de infância é formado por quatro educadores de infância, com idades compreendidas entre os 25 e os 35 anos de idades, dois educadores possuem licenciatura em educação de infância, um educador uma Pós-graduação e outro docente encontra-se a frequentar o Mestrado em Ciências da Educação. O quadro seguinte representa os anos de serviço docente destes educadores, com os anos de experiência profissional na valência de creche.

**Quadro 5** - Anos de serviço docente dos educadores de infância



O grupo dos pais e/ou encarregados de educação cujos filhos frequentam a creche do centro educativo foi escolhido como forma de saber as suas percepções

relativamente à área de creche, pois este grupo pode ajudar a perceber quais as lacunas existentes neste nível de ensino.

## 2.2. Centro Educativo

Ao realizar o presente estudo foi tido em consideração a realidade de um centro educativo, sendo que este pertence a uma associação que conta com mais de 40 centros educativos, localizados por todo o país e ilhas. Esta associação, fundada pelo mecenas Casimiro Freire, enriqueceu o número de alfabetizados e iniciou o primeiro curso de formação de educadores de infância em Portugal.

O centro educativo está localizado numa vila da região algarvia, que conta com aproximadamente 8500 habitantes, situando-se no centro do Algarve, próximo de localidades com maior dispersão populacional. Este centro educativo tem um impacto proeminente na vila e arredores, devido ao seu grande nome e importância dada ao método de leitura utilizado, assim sendo, não só é procurado pelas pessoas da freguesia mas por um alargado número de conhecedores do método.



**Figura 1 – Vista da vila**

Relativamente ao número de estabelecimentos de ensino que existem na freguesia, esta instituição faz parte de uma abundância de cinco escolas, que vão desde a creche à escola básica de segundo e terceiro ciclo.

O centro educativo é uma Instituição Particular de Solidariedade Social, com Estatutos aprovados pela Direção Geral da Segurança Social, tendo comparticipação de acordos de cooperação, distribuídos pela creche e pré-escolar.

A instituição dispõe de três valências de ensino, que são elas, a creche, o ensino pré-escolar e o primeiro ciclo do ensino básico.



Este estabelecimento de ensino é constituído por dois edifícios, o mais antigo construído em 1972, por doação de um terreno pela Empresa Teófilo Fontainhas Neto, com ajuda de benfeitores da freguesia e com verbas da associação, a que o estabelecimento pertence. O edifício mais recente foi inaugurado no dia 8 de Março de 2006, com a doação de terreno pela mesma Empresa que cedeu o edifício antigo.

No Piso 0 encontram-se as salas de “Bibe Amarelo”, para crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos de idade, de “Bibe Azul”, para crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos e de 1º ano de escolaridade para crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos.

No Piso 1 encontram-se as salas de 1º Ciclo do Ensino Básico. A sala de 2º ano de escolaridade, para crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos, a sala de 3º ano de escolaridade, para crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos e a sala de 4º ano de escolaridade, para crianças com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos.

É ainda, no Piso 1 que existe um salão, onde funciona a sala de “Bibe Encarnado”, para crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos e todas as salas de creche: o Berçário, para crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 12 meses, onde existe uma copa de leite, a sala de “Bibe Azul Turquesa”, para crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses e a sala de “Bibe Verde Alface”, para crianças com idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses.

Neste Piso 1 encontram-se diversos espaços distintos, como a entrada principal com átrio de acolhimento, onde se localiza a secretaria e o gabinete de direção, um ginásio e dentro deste, uma pequena arrecadação. Existe ainda neste centro uma sala Polivalente, onde se encontra uma pequena biblioteca, uma sala dos professores e o refeitório. No centro educativo existem diversos espaços exteriores para recreio.

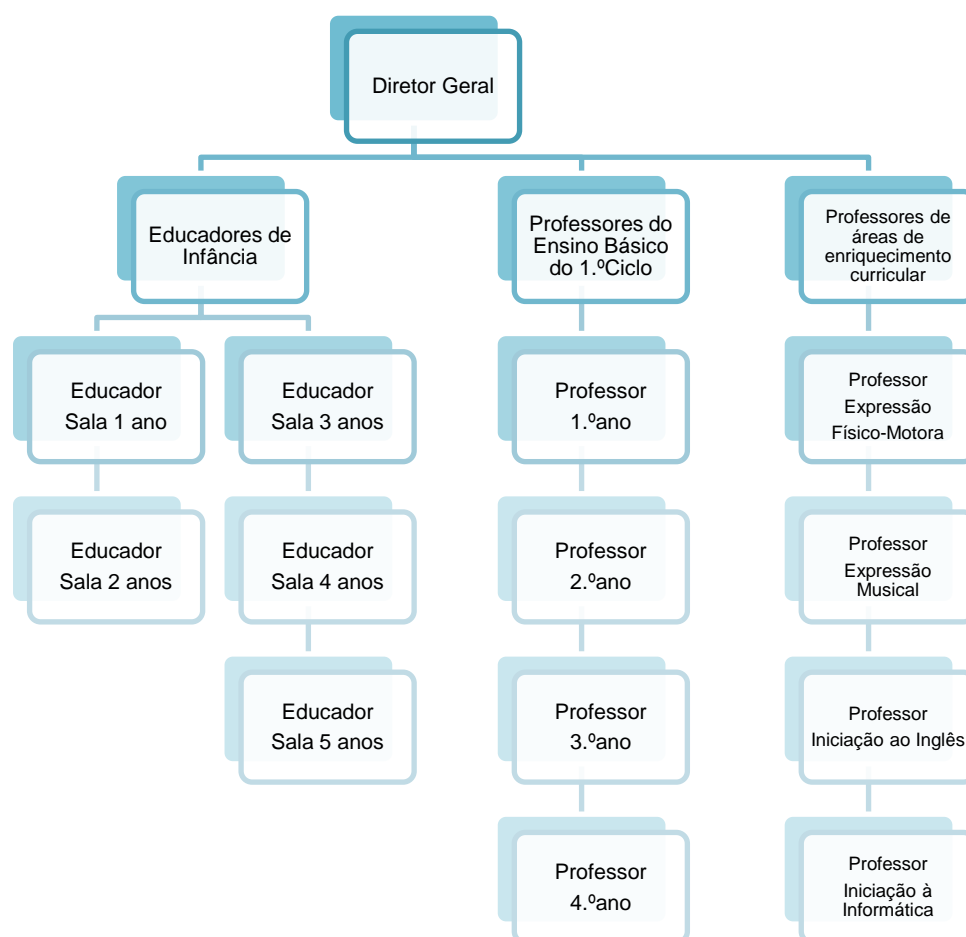
O centro educativo possui diversas portas de emergência, as escadas possuem duas alturas de corrimões consoante a altura das crianças. Esta instituição possui ainda um plano de emergência, onde todo o pessoal docente e não docente conhecem as suas funções e o modo de agir perante uma situação de emergência.

Relativamente ao pessoal docente do centro educativo, é de referir que este grupo é composto por 10 docentes, repartidos pelas diversas valências, dois educadores de infância na creche, três educadores de infância no pré-escolar e cinco professores do primeiro ciclo do ensino básico.

O centro educativo conta com a presença de um diretor geral, que por sua vez também é diretor pedagógico de primeiro ciclo do ensino básico, não afeto a nenhuma sala e um diretor pedagógico de creche e pré-escolar, afeto a uma sala de pré-escolar e responsável pela sala de berçário.

De referir, que para além destes docentes, fazem também parte deste centro educativo mais quatro docentes ligados às áreas de enriquecimento curricular: educação e expressão Físico-Motora, educação e expressão musical, iniciação ao inglês e iniciação à informática.

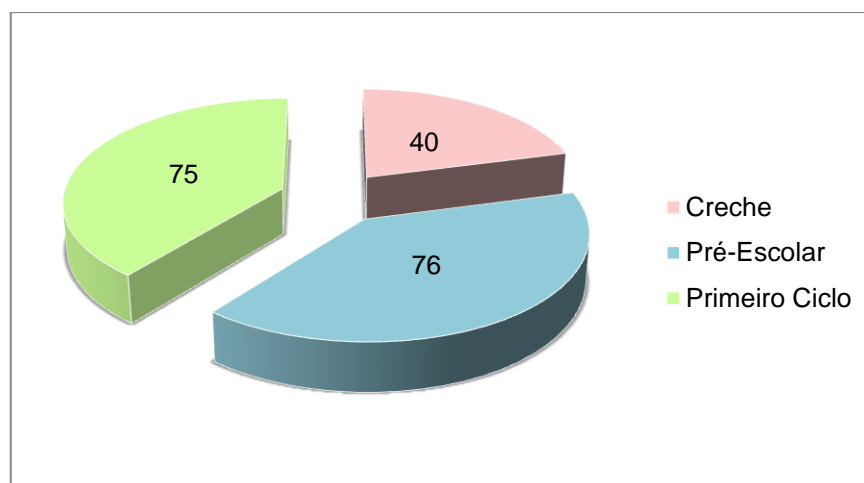
O organograma seguinte apresenta a distribuição do pessoal docente pelas áreas correspondentes.



**Figura 2 - Organograma do corpo docente do centro educativo**

Como já referido anteriormente, este centro educativo possui três valências de ensino: creche, ensino pré-escolar e primeiro ciclo do ensino básico, com um total de 191 alunos. No quadro seguinte indica-se o número de alunos repartidos pelas três valências de ensino:

**Quadro 6** - Número de alunos por valência de ensino



#### 2.2.1. Valência de Creche do Centro Educativo

A história da valência de creche do centro educativo em estudo passa por duas fases distintas. A primeira, até ao ano de 2005, onde existia uma sala de berçário, que continha bebés e algumas crianças de um ano de idade, e uma sala heterogénea, com crianças de um, dois e três anos de idade. Neste caso, existia um educador de infância que permanecia a tempo inteiro na sala heterogénea, tendo ainda a função de acompanhar o desenvolvimento das crianças da sala de berçário.

Outro aspeto relevante é que, antes das obras de ampliação, estas duas salas eram próximas uma da outra (ao lado), onde o educador tinha a possibilidade de interagir, por diversas vezes, com as crianças mais pequenas.

A segunda fase ocorreu após as obras de ampliação, em 2005, no centro educativo, onde a divisão das salas de creche se tornou mais homogénea. A sala de berçário sofreu significativas alterações e, consequentemente, significativas melhorias. Atualmente a sala de berçário tem uma maior área, dividida entre o espaço de repouso, o espaço de atividades livres, o espaço de higiene e existe ainda uma copa própria para esta sala. Esta sala segue as respetivas normas de higiene e segurança.

Assim, após as respetivas ampliações, com a existência de mais salas no centro educativo, foi possível dividir as crianças pelas idades correspondentes às salas. Começou a existir, assim, a sala de 1 ano e a sala dos 2 anos. De referir, que durante 4 anos letivo (de 2005/2006 a 2009/2010) existiu ainda uma sala mista, para crianças dos 12 aos 36 meses.

Desta forma, começou a existir também mais educadores de infância no centro educativo (pelo menos dois educadores afetos à valência de creche) onde ainda durante

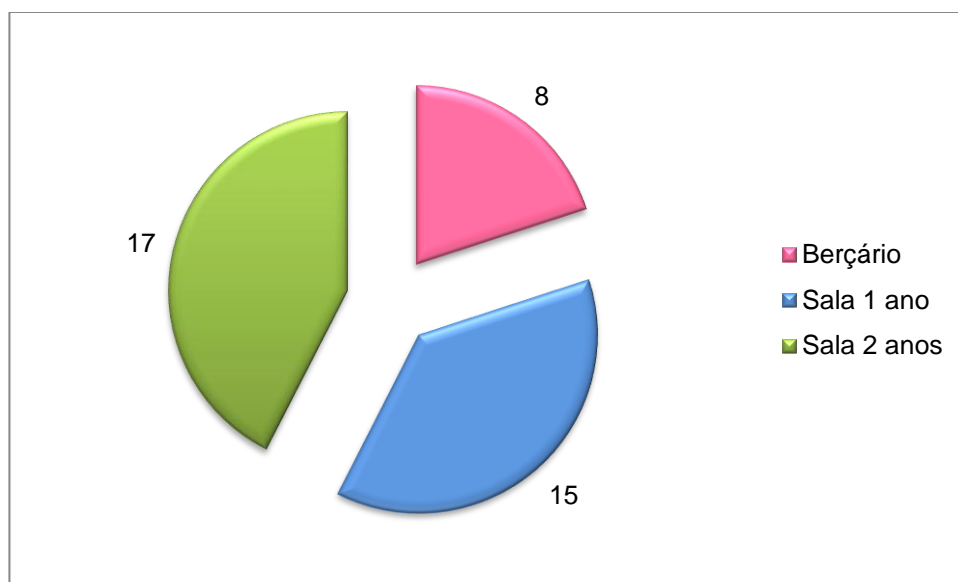
dois anos letivos existiam três educadores, um para a sala de 1 ano, outro para a sala dos 2 anos e outro ainda para a sala mista.

No decorrer da pesquisa, a sala mista já não funcionava, existindo assim, dois educadores de infância, um na sala de 1 ano, ou Bibe Azul Turquesa, como é denominado, e outro na sala dos 2 anos ou Bibe Verde Alface. A sala de Berçário sempre contou com a responsabilidade dos diretores gerais ou pedagógicos de creche e pré-escolar, que não permaneciam a tempo inteiro nesta sala.

É de salientar, que as obras de ampliação fizeram crescer a valência de creche, sendo dada uma maior importância a este nível de ensino. A procura por parte dos pais aumentou consideravelmente.

O centro educativo, relativamente à creche, dispõe, atualmente, de três salas distintas, que são elas: o berçário, para bebés e crianças até a aquisição da marcha, a sala de um ano, destinada a crianças que já tenham adquirido a marcha até aos 24 meses de idade e, finalmente, a sala dos dois anos, destinada a crianças dos 24 aos 36 meses. O Quadro abaixo apresentada mostra-nos o número de alunos de creche, repartidos pelas três salas de creche.

**Quadro 7 - Número de alunos por salas de creche**



## CAPÍTULO 3 ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo será abordada toda a análise efetuada, tal como a apresentação dos dados que justificam a necessidade de realizar um estudo sobre a área em questão, que envolve a necessidade de um currículo específico em creche.

Os dados são aqueles recolhidos dos instrumentos de recolha utilizados, que no caso deste estudo foram as observações, as entrevistas e os inquéritos por questionário. Relativamente à análise dos dados, Afonso (2005) refere:

O material empírico qualitativo é constituído por textos de diversas origens, registos discursivos e dimensões (...) que o investigador deve explorar e mapear a partir dos objectivos da pesquisa, mobilizando e testando estratégias produtoras de significação relevantes, transformando progressivamente os dados em elementos constitutivos de um novo texto (...). (p.118)

A análise dos dados requer uma objetividade tal que se pretende que seja feita da melhor forma possível, para de alguma forma ajudar os profissionais de educação a esclarecer ou, a pelo menos refletir um pouco, sobre este tema tão atual. De forma, a que os dados recolhidos não sejam de todo esquecidos, foi feita uma categorização detalhada de todos os dados recolhidos, Bogdan e Biklen (1994, p.205) referem “A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros.”

A apresentação dos respetivos dados requer descrição, análise e interpretação segundo Wolcott (1994), citado por Afonso (2005, p.118), posteriormente é feita a triangulação dos dados, Bell (2002, p.160) refere “O trabalho do investigador consiste em procurar continuamente semelhanças e diferenças, agrupamentos, modelos e aspectos significativos.”

Desta forma, a análise e apresentação dos dados tem como objetivo principal recolher dados que ajudem a responder a todas as questões levantadas no início do estudo, como forma de compreender o fenómeno ou, como apresentam Quivy e Campenhoudt (2005, p.211) “ (...) propor pistas de reflexão e de investigação para o futuro.”, pistas estas que podem estar em volta da importância da creche e de todos os fatores envolventes.

Assim, recordamos a questão de partida: **É necessário um currículo específico na valência de creche?**

Tal como, os objetivos gerais que pretendemos alcançar:

- a) Contribuir para um melhor contacto sobre o educador de infância no contexto educativo de creche;
- b) Identificar orientações curriculares a desenvolver junto da primeira infância;
- c) Reforçar a importância da existência de uma supervisão pedagógica nesta valência de ensino.

Deste modo, é através da questão de partida e dos objetivos gerais que passamos a uma análise detalhada de todas as categorias surgidas, como forma de podermos chegar às conclusões tão ansiadas.

### 3.1. Categoria “Formação Especializada em Creche”

A primeira categoria surgida da análise dos dados foi a Formação Especializada em Creche, que se dividiu em duas subcategorias, uma a necessidade de formação especializada e outra a frequência em ações de formação/palestras/seminários.

De forma a constatar a importância da creche (ou melhor, a importância que de alguma forma os educadores de infância dão à creche) os educadores foram questionados com o objetivo de analisar as respostas. A presente categoria dividiu-se em duas subcategorias.

#### 3.1.1. Necessidade de formação especializada

Esta subcategoria emergiu das respostas dadas através das entrevistas efetuadas aos educadores de infância, quando questionados se sentiam necessidade de formação especializada em creche.

**Quadro 8** – Categorização das respostas das entrevistas: Necessidade de formação especializada

Cate- gorias	Sub- categorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
1. Formação especializada em creche	1.1. Necessidade de formação especializada	<p>“ (...) no primeiro contacto que tive em creche, senti-me um pouco perdida, (...) a nossa formação inicial, não nos dá uma formação especializada em creche, esteve mais virada para o ensino pré-escolar do que propriamente para a creche.” (UR005)</p> <p>“ (...) com a experiência fui ganhando alguma formação, não sei se estava certa se não, (...) ” (UR007)</p>	<p>E<sub>1</sub></p> <p>E<sub>1</sub></p>

(continuação do quadro anterior)

Cate- gorias	Sub- categorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
1. Formação especializada em creche	1.1. Necessidade de formação especializada	“Sim, senti essa necessidade, principalmente quando iniciei este ano letivo de trabalho. Senti mais essa necessidade, de orientação de trabalho na creche, porque apesar de estar na realidade educativa de creche, senti dificuldade no trabalho que iria organizar com estas crianças com idade dos dois anos.” (UR037)	E <sub>2</sub>
		“A licenciatura que tirei não abrange tanta técnica na área de creche, davam mais importância e formação ao pré-escolar do que à creche.” (UR052)	E <sub>3</sub>
		“Sim já senti e continuo a sentir...o trabalho realizado em creche é algo que me preocupa, (...)” (UR069)	E <sub>4</sub>
		“ (...) infelizmente na formação inicial não tive qualquer formação para esta área.” (UR082)	E <sub>4</sub>

Na análise de dados, todos os entrevistados, com exceção de E<sub>2</sub>, referiram que não tiveram formação especializada na valência de creche durante a licenciatura, afirmando que a sua escola de formação dava uma maior relevância às crianças em idade pré-escolar.

E<sub>4</sub> refere que na sua formação inicial não teve formação para a área de creche, E<sub>1</sub> e E<sub>3</sub> acrescentaram que as suas licenciaturas estiveram mais direccionadas para o ensino pré-escolar, como podemos ver, E<sub>1</sub> diz: “ (...) a nossa formação inicial, não nos dá uma formação especializada em creche, esteve mais virada para o ensino pré-escolar do que propriamente para a creche.” (UR005). E<sub>3</sub> é da mesma opinião que E<sub>1</sub>, ao referir que na licenciatura era dado mais ênfase e formação relacionada ao ensino pré-escolar.

Relativamente à necessidade de formação especializada, E<sub>2</sub> mostrou-nos que sentiu essa necessidade assim que iniciou o ano letivo numa sala de creche, sentindo dificuldades em organizar o seu trabalho, o entrevistado E<sub>4</sub> referiu que sente e continua a sentir necessidade de uma formação mais especializada, pois preocupa-lhe o trabalho desenvolvido na creche.

O entrevistado E<sub>1</sub> referiu que no primeiro contacto com a creche se sentiu um pouco perdido, mas que “ (...) com a experiência fui ganhando alguma formação, (...) ” (UR007), todos os entrevistados mencionaram a importância de uma formação mais especializada em creche.

### 3.1.2. Frequência em ações de formação/palestras/seminários

Aos entrevistados foi questionado se tinham frequentado ações de formação, palestras ou conferências relacionadas com a área de creche, ao que foi averiguado que só E<sub>1</sub> mencionou já ter participado, referindo: “Sim, fiz pequenas formações, pequenos seminários e assisti também a várias conferências. (...)” (UR004), todos os restantes entrevistados mencionaram que não têm participado em ações sobre a área de creche, como apresentado no Quadro 9.

E<sub>1</sub>, o único entrevistado que afirmou ter participado em formações relacionadas com a creche, opinou que as formações relativas à primeira infância têm sido mais projetadas nos últimos anos, dizendo que:

“ (...) Na minha opinião acho que estas formações têm vindo a ser mais projetadas nos últimos três anos, porque há mais de três anos havia poucas formações em relação à creche, (...) atualmente, estão a dar mais importância a este aspeto de formações na creche, ou seja na valência de creche.” (UR004)

De mencionar que E<sub>4</sub> é da mesma opinião, referindo “ (...) as ofertas para formação nesta área também não são muitas. (...)” (UR068), salientando ainda “ (...) a situação geográfica em que me encontro é péssima para poder fazer seja o que for de uma forma cómoda e sem prejudicar muito a vida ao nível pessoal e profissional!” (UR068, E<sub>4</sub>).

**Quadro 9** - Categorização das respostas das entrevistas: Frequência em ações de formação/palestras/seminários

Cate- gorias	Sub- categorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
1. Formação especializada em creche	1.2. Frequência em ações de formação/palestras/ seminários	“ (...) não me recordo se fiz alguma formação, mas estou a pensar em realizar babyoga que vai abranger esta idade, a idade de creche.” (UR036)	E <sub>2</sub>
		“Que eu me esteja a recordar... não. Posso já ter feito, mas neste momento não me estou a recordar. Mas tenciono, acho muito importante. (...)” (UR051)	E <sub>3</sub>
		“Não...formações específicas nesta área, não tenho...apenas de uma forma geral...na formação inicial!” (UR067)	E <sub>4</sub>

É de notar que os entrevistados E<sub>2</sub> e E<sub>3</sub>, mesmo ao afirmar que não têm participado em formações relativas à creche, têm o desejo de vir a participar, considerando-as importantes para o seu desenvolvimento profissional, como forma de



aprender mais sobre esta valência e melhorar a prática pedagógica quando se encontram neste nível de ensino.

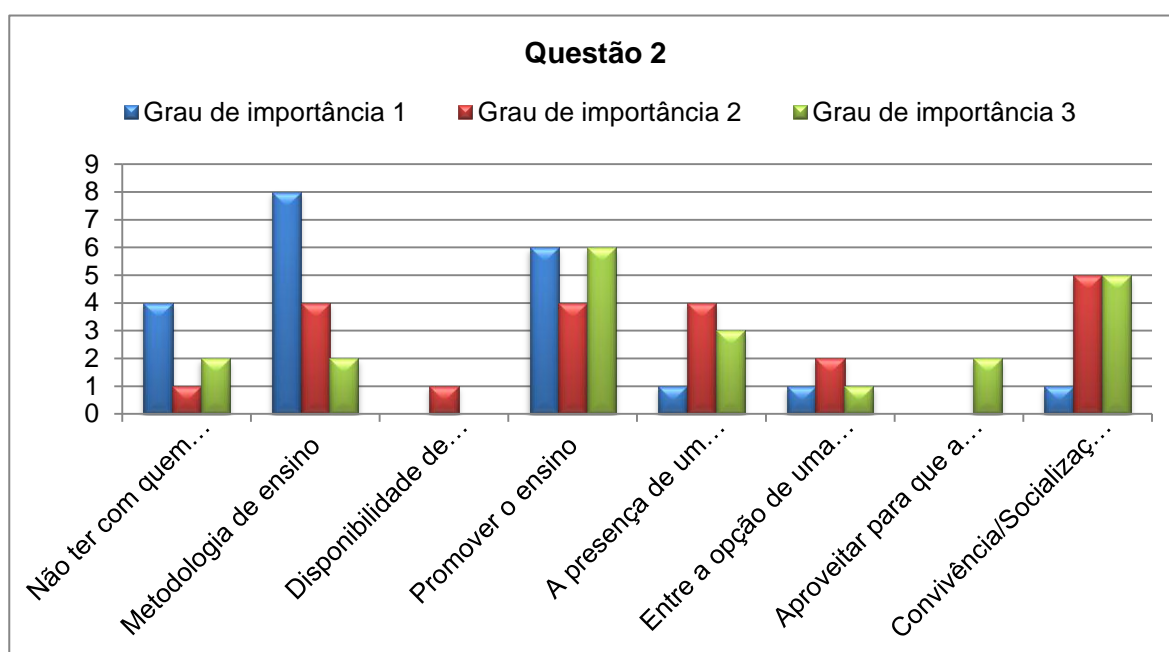
### 3.2. Categoria “Percepções sobre Creche”

As percepções que os protagonistas do estudo têm sobre a creche surgiu como um dos objetivos a analisar, através da recolha dos dados. Este ponto tem a sua importância, relativamente aos educadores de infância, por serem os próprios a promover o ensino nos seus alunos e os encarregados de educação, por serem os responsáveis por colocar os seus filhos na creche. Nesta perspetiva é curioso conhecer a sua opinião.

Relativamente às percepções sobre creche foi oportuno para o estudo conhecer as percepções tanto dos pais como dos educadores de infância. Por meio dos inquéritos por questionário aplicados aos pais foi-lhes questionado a razão pela qual matricularam os seus filhos na creche, e perante as várias hipóteses apresentadas, foi-lhes pedido que selecionassem três opções, por grau de importância, sendo 1 a mais importante.

As hipóteses da questão 2 eram as seguintes: Não ter com quem deixar o seu educando; Metodologia de ensino; Disponibilidade de horários alargados da instituição; Promover o ensino no seu educando; A presença permanente de um educador de infância nas salas de creche; Entre a opção de uma ama, é preferido a creche; Aproveitar para que a criança se divirta na escola; Convivência/Socialização com outras crianças.

**Quadro 10** - Gráfico de resposta dos inquiridos à questão 2 do inquérito.



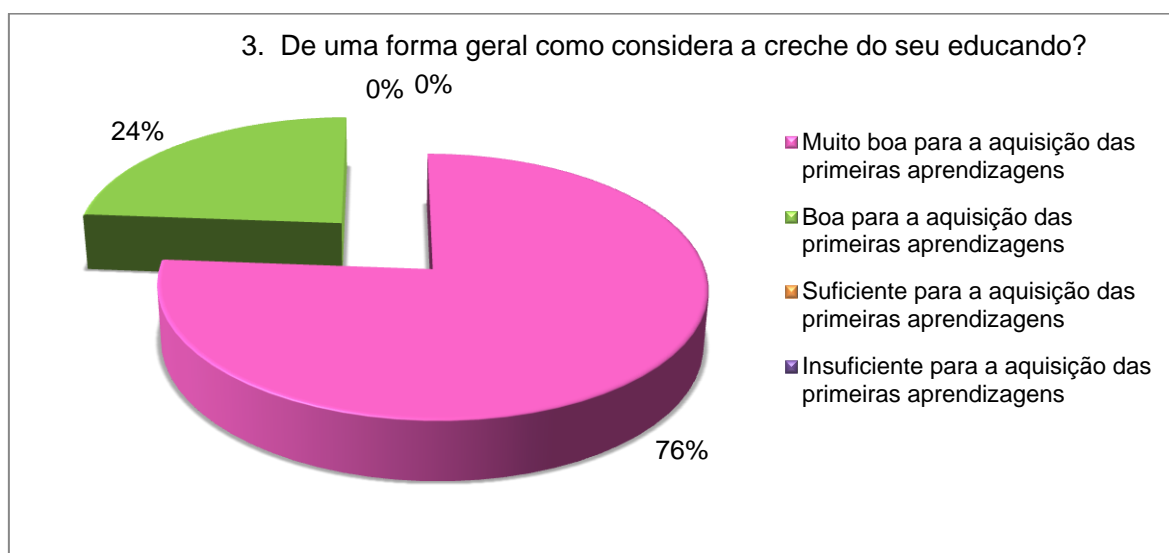
Como se pode ler no gráfico anteriormente apresentado, um grande número de inquiridos apresentaram a metodologia de ensino do centro educativo do estudo com um grau de elevada importância ao matricular o filho na creche, de seguida, com grau de importância 2, surge a convivência e socialização com outras crianças e, no grau 3, a promoção do ensino.

É de constatar que ao visualizarmos o Quadro 10, independentemente do grau de importância que os pais mencionaram, realçou-se quatro hipóteses que de alguma forma nos ajudam a conhecer as perceções que os pais, do centro educativo do estudo, dão à creche.

Assim é destacado pelos mesmos a escolha da metodologia de ensino, a promoção do ensino, a convivência e socialização com outras crianças e a presença permanente de um educador de infância em salas de creche.

No inquérito, na questão número 3, foi questionado aos pais o que consideravam da creche dos seus educandos e perante as opções apresentadas, constatou-se que 76% dos inquiridos consideraram “Muito boa para a aquisição das primeiras aprendizagens” e 24% “Boa para a aquisição das primeiras aprendizagens”, sendo que nenhum dos inquiridos considerou suficiente ou insuficiente para a aquisição das primeiras aprendizagens, como se pode ver no Quadro 11.

**Quadro 11** - Gráfico de respostas dos inquiridos à questão 3 do inquérito.



Ao querer conhecer as perceções dos educadores de infância, foi-lhes questionado primeiramente se gostavam desta valência de ensino, ao que todos referiram gostar, como se pode comprovar nas citações que passamos a destacar:

“A experiência que tive nesta valência de creche foi bastante gratificante (...) gostei imenso de ter trabalhado em creche. Na minha opinião, a nível profissional, é uma experiência bastante enriquecedora (...)” (UR001, E<sub>1</sub>);

“Gosto [Creche]. É uma idade interessante (...)” (UR034, E<sub>2</sub>);

“ (...) Como educadora, é uma valência que nos dá gozo trabalhar, porque é um permanente desafio para nós, porque todos os dias são diferentes e surgem coisas novas.” (UR050, E<sub>3</sub>);

“Gosto desta valência por ser uma das fases mais importantes da infância.” (UR061, E<sub>4</sub>).

Os entrevistados deram ainda a conhecer que a existência da creche é de extrema importância para o desenvolvimento global dos alunos que a frequentam, E<sub>4</sub> refere mesmo que “A sua existência... não só é oportuna como indispensável.” (UR073).

Segundo os entrevistados, é a creche que proporciona o desenvolvimento global do aluno E<sub>1</sub> menciona: “Considero a primeira infância muito produtiva na escola a nível de desenvolvimento global, que nós como educadores podemos ajudar nesse desenvolvimento.” (UR003). E<sub>3</sub> tem a mesma opinião, referindo: “Acho de extrema importância para as crianças frequentar a creche, pois considero que esta valência dá inúmeras oportunidades de desenvolvimento em diferentes áreas. (...)” (UR050)

É de salientar que alguns dos entrevistados referiram a importância da creche numa escola, como forma de fazer ligação ao ensino pré-escolar. E<sub>1</sub> menciona que “ (...) é a creche que vai fazer ligação posteriormente com o pré-escolar, (...) é aqui na creche que ela também já ganha muitas aprendizagens, em todos os níveis” (UR019) e E<sub>3</sub> segue a mesma linha de pensamento, “ (...) Também numa escola que tem pré-escolar deveria existir sempre a valência de creche para dar continuidade ao trabalho.” (UR053).

**Quadro 12 - Categorização das respostas das entrevistas: Perceções sobre creche**

Cate- gorias	Sub- categorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
2. Perceções sobre creche		“Acho que os responsáveis pela educação do nosso país deveriam dar mais importância a esta fase. Porque já que nós consideramos que é uma fase bastante marcante para a criança, acho que os nossos superiores deveriam olhar de outra forma para a creche, ter uma visão mais global e ter uma visão de como é importante este período que a criança passa numa escola.” (UR018)	E <sub>1</sub>
		“O mais grave é que essa importância deveria ser dada por superiores e entidades que supervisionam estas valências e que não estão ainda importados, desvalorizando por completo o que é feito em creche!” (UR065)	E <sub>4</sub>

Salientamos ainda os entrevistados E<sub>1</sub> e E<sub>4</sub> que referiram a importância que deve ser dada a esta valência de ensino, ao mencionarem que as entidades superiores de educação do nosso país deveriam olhar de outra forma para a creche. Podemos ler o que os entrevistados apresentaram no quadro número 12.

O Quadro 13 informa-nos o que os entrevistados pensam da creche, como promotora do desenvolvimento, como exploração de rotinas diárias e como espaço acolhedor para que a criança se socialize e se sinta feliz num espaço próprio para ela. Pois a creche é um local próprio para as crianças da primeira infância, com todo o material pedagógico que contribui para uma estimulação no desenvolvimento de crianças de tenra idade.

**Quadro 13** - Categorização das respostas das entrevistas: Percepções sobre creche

Cate- gorias	Sub- categorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
2. Percepções sobre creche		“ (...) acho que é uma fase marcante para a criança (...) é o primeiro contacto que têm com uma realidade escolar, que poderá afetar ou não a criança, (...) tem que ser uma experiência enriquecedora para a criança. Porque é na primeira infância que a criança vai adquirindo todo o desenvolvimento necessário para a sua formação como cidadão. (...) é na creche que ela vai aprender a ter rotinas, a partilhar todos os momentos com outras crianças, a socializar-se. (...) a criança aprende, aprende, muitas coisas e para além disso, terá também o primeiro contacto com novas aprendizagens destinadas à sua idade (...)” (UR008)	E <sub>1</sub>
		“ (...) principalmente em relação às rotinas diárias, que é muito importante para as crianças, em relação às regras, aos valores que são importantes (...) a escola tem esse papel fundamental, na creche, apesar também do papel da vinculação que existe também entre educadora e criança nessa idade, e a família também.” (UR039)	E <sub>2</sub>
		“A creche é um espaço que deve ser acolhedor, alegre, com cor que nos transmita tranquilidade! A creche deve ser um espaço onde a criança se sinta feliz, protegida e sempre muito bem acolhida! O carinho, o mimo e a atenção redobrada não devem faltar nesta valência.” (UR071)	E <sub>4</sub>

Um local onde é suposto respeitar as necessidades individuais de cada criança e respeitar o seu desenvolvimento, um local onde a criança se sinta segura e feliz.

Relativamente às percepções apresentadas pelos entrevistados, é de salientar E<sub>4</sub> que nos mostra outra percepção relativamente à creche, dizendo “Infelizmente esta

valência ainda é muito pouco valorizada no que diz respeito à importância que deve ser dada no desenvolvimento da criança na primeira infância.” (UR064), este entrevistado ainda acrescenta: “ (...) O que se desenvolve numa criança em idade de creche é tão vasto e importante que a importância que não lhe é dada é assustadora.” (UR070)

### **3.3. Categoria “Percepções sobre a Presença de um Educador em Creche”**

Não sendo o educador de infância, reconhecido por desempenhar funções em creche pelo Ministério da Educação, que não contabiliza os anos de serviço docente, para progressão de carreira, e sabendo que segundo o Despacho Normativo n.º 99/89, é considerado necessário a presença de um educador de infância a partir da aquisição da marcha, foi oportuno para esta investigação conhecer as percepções dos próprios educadores de infância, com experiência profissional na valência de creche.

Igualmente pertinente foi conhecer as percepções dos pais e encarregados de educação, pois estes são responsáveis por colocar os seus filhos neste nível educativo.

Dos educadores de infância conheceu-se as suas percepções sobre a sua presença através das entrevistas e dos pais por meio das questões apresentadas nos inquéritos por questionário. Foi ainda oportuno realizar observações a uma sala de creche, com a presença de um educador.

Através dos inquéritos aplicados aos pais foi visível a importância que estes dão à presença de um educador na sala dos seus educandos. Também os educadores entrevistados referiram a importância de um educador de infância, como promotor do desenvolvimento, sendo que este é mais especializado para acompanhar e estimular o desenvolvimento das crianças.

Com o intuito de conhecer e compreender as percepções sobre a presença de um educador de infância, de forma permanente nas salas de creche, foi oportuno dividir esta categoria em 3 subcategorias:

- a) a função do educador de infância,
- b) o educador de infância na valência de creche,
- c) as relações interpessoais que existe entre educador e seus alunos, bem como a família destes.

A expressão intitulada “presença permanente” liga-se com o facto de, muitas vezes, acontecer que em salas como o berçário existe um educador responsável, que visita regularmente esta sala, mas que não permanece a tempo inteiro, por vezes é o diretor da instituição ou até outro educador afeto a outra sala, que pode ser de creche ou até mesmo de ensino pré-escolar.

Através das duas observações realizadas à sala dos dois anos de idade foi notória a presença de um educador de infância afeto à sala.

As observações mostraram-nos uma aula de lógico-matemática e uma aula de abordagem à arte, em ambas foi visível que o educador promoveu diversas aprendizagens, visível também a relação interpessoal existente entre educador e alunos, nomeadamente nos reforços positivos quando um aluno respondia corretamente à questão inicialmente apresentada pelo educador.

Na análise a esta categoria emergiram três subcategorias, que são elas a função do educador de infância, o educador em creche e as relações interpessoais.

### 3.3.1. Função do educador de infância

Esta subcategoria emergiu da análise às entrevistas efetuadas aos educadores de infância e prende-se com as funções do educador, desde a promoção das aprendizagens à organização de um plano de atividades.

Relativamente às funções do educador de infância como promotor das aprendizagens, salientamos as respostas de E<sub>1</sub> e E<sub>4</sub>, abaixo apresentadas no quadro número 14.

**Quadro 14** - Categorização das respostas das entrevistas: Função do Educador de Infância

Cate- gorias	Sub- categorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
3. Perceções sobre a presença de um educador de infância em creche	3.1. Função do educador de infância	“(…) porque é a educadora que vai promover as aprendizagens, é a educadora que vê o desenvolvimento se está a ser bem sucedido ou não no aluno (…)” (UR010)	E <sub>1</sub>
		“(…) só o educador é que pode promover o ensino e posteriormente as aprendizagens (…)” (UR011)	E <sub>1</sub>
		“(…) nós, como educadoras, temos (….) que promover esse desenvolvimento nos alunos, porque é essa a nossa função, e é nossa responsabilidade desenvolver todas as áreas na criança.” (UR016)	E <sub>1</sub>
		“Cabe ao adulto que a desenvolve ter capacidades para a trabalhar da melhor forma, sabendo lidar com as mais críticas fases do crescimento! Saber dizer que não nesta altura é fundamental!” (UR076)	E <sub>4</sub>

Através das respostas dos entrevistados, que apresentaram o educador como promotor do desenvolvimento, é de notar que E<sub>1</sub> ainda salientou que é o educador que vê se o aluno está a ter sucesso nas aprendizagens ou não.

Relativamente à elaboração de um plano de atividades, os educadores entrevistados referiram: “Elaboro de forma a cumprir objetivos anuais, trimestrais, mensais e semanais...Estes planos são realizados de forma a desenvolver a criança respeitando o seu ritmo e capacidades.” (UR080, E<sub>4</sub>) e E<sub>2</sub> mencionou:

“ (...) tenho um plano anual de atividades, em que seleciono os vários temas que vou abordar a longo do ano, organizo também um plano trimestral e em consequência, depois o plano semanal, mas que também organizo conforme o plano anual, mas que depende muito da flexibilidade. (UR042)

Assim sendo, os educadores de infância, protagonistas do estudo, elaboram um currículo, por meio de planificação com vista a promover aprendizagens pertinentes para o desenvolvimento dos alunos, tal como apresentado no Decreto-Lei n.º 241/2001, Anexo N.º1, II, ponto 1.

### 3.3.2. Educador na valência de creche

A presente subcategoria emergiu dos inquéritos por questionário aplicados aos pais e das entrevistas aos educadores de infância.

Relativamente às respostas apresentadas pelos educadores de infância, os entrevistados mencionaram que é importante a presença de um educador em creche, E<sub>1</sub> diz “Quanto às salas de creche considero que não faz sentido não haver uma educadora de infância, (...) considero mesmo que a presença permanente de educadora de infância é essencial, (...) ” (UR009), E<sub>3</sub> refere “Acho que fazem falta numa sala, acho que fazem um trabalho muito importante (...) ” (UR054) e E<sub>4</sub> menciona “Tenho a certeza que a presença de uma educadora na sala de creche é bastante importante. (...) ” (UR074).

Um educador em creche é visto como necessário até na sala de berçário, como nos apresenta E<sub>2</sub>:

“Acho importante a existência de educadoras, não só na sala dos dois anos, como um ano e até mesmo na sala do berçário. Porque as crianças, logo desde cedo, começam a despertar para o mundo envolvente, por isso é preciso alguém que saiba orientar as crianças e saber aquilo que está a realizar, a desenvolver, os objetivos.” (UR039)

Os entrevistados referiam ainda o desagrado por algumas salas contarem só com presença de auxiliares de educação, justificando que estas não têm formação adequada para acompanhar crianças da primeira infância.

E<sub>1</sub> justifica, dizendo que: “ (...) porque se já as educadoras de infância podem sentir algumas dificuldades nesta fase, imaginemos as crianças só estarem com auxiliares, não faz sentido as salas de creche não terem educadoras de infância ou educadora de infância. (...) ” (UR009), e E<sub>3</sub> segue a mesma linha de pensamento referindo que:

“ (...) Pois uma auxiliar nunca poderá desempenhar o mesmo trabalho de intervenção pedagógica em relação a uma educadora. Uma educadora estudou para ter formação nessa área ao contrário de uma auxiliar, que estudou e exerce funções de apoio... de auxílio a uma educadora.” (UR054)

Seguindo esta linha de pensamento, é pertinente mencionar E<sub>4</sub> que nos diz “ (...) Uma educadora com a formação que tem ao nível pedagógico só trará benefícios para o desenvolvimento numa criança de creche!” (UR074).

Aos pais/encarregados de educação foi-lhes questionado, na pergunta 4, do inquérito por questionário, se tinha importância para eles a presença permanente de um educador de infância na sala do seu educando, ao que os pais responderam em unanimidade que sim. Como pretendíamos conhecer as suas perceções sobre a presença de um educador, foi-lhes pedido, em questão aberta n.º 4.1, que justificassem a sua resposta.

Apresentamos o quadro número 15 com algumas respostas dos inquiridos, de referir que pode ser consultado em Anexo 5 o quadro completo de respostas à questão n.º4.1.

**Quadro 15** - Resposta aberta à questão 4.1 do inquérito por questionário: Presença do Educador de Infância em creche

Resposta 4.1	Código do Inquerido
“Os educadores de infância são profissionais responsáveis pela organização de atividades educativas, a nível individual e de grupo, incentivando o desenvolvimento físico, psíquico e social das crianças.”	I <sub>1</sub>
“A presença de um educador é essencial para o desenvolvimento do educando, só ele tem conhecimento para proporcionar aprendizagens. (...)”	I <sub>4</sub>
“Porque um educador tem conhecimentos que abrangem várias áreas que possibilita uma aprendizagem adequada de acordo com as necessidades das crianças e que sem o seu acompanhamento penso que não seria tão eficaz.”	I <sub>9</sub>
“Tem muita importância, pelo facto das educadoras serem devidamente especializadas nessa área concreta, o que faz com que as crianças aprendam mais rapidamente todas as atividades propostas pela própria educadora, é também uma questão de segurança para os próprios pais!”	I <sub>10</sub>



(continuação do quadro anterior)

“Permite desenvolver atividades lúdico-pedagógicas importantes para o desenvolvimento integral da criança.”	I <sub>12</sub>
“Porque permite ter confiança na pessoa que está a cuidar/educar o meu educando, que pelo nível de conhecimentos/habilidades, que pelas competências pedagógicas, e demais... (...).”	I <sub>15</sub>
“É essencial a presença constante de um profissional (indivíduo com formação específica) que promova atividades com vista ao “crescimento intelectual” da criança.”	I <sub>16</sub>
“A possibilidade de conciliar às necessidades básicas, nesta fase de crescimento, o desenvolvimento intelectual e social, permite promover um desenvolvimento global que irá acompanhar a criança para o resto da sua vida.”	I <sub>17</sub>
“Porque a presença permanente de um educador de infância significa que alguém com competência e formação irá acompanhar de forma correta e produtiva as crianças, (...).”	I <sub>18</sub>
“O educador de infância orienta a realização das diferentes atividades em várias áreas, de forma que a criança não caia na rotina e se desenvolva em vários níveis, como a linguagem, a matemática, etc.”	I <sub>19</sub>
“Porque uma pessoa qualificada para orientar as crianças e conhecedora de formas de estimular e ensinar as crianças é imprescindível para o seu desenvolvimento, tanto dos conhecimentos como do seu modo de interagir com os outros.”	I <sub>20</sub>

Os inquiridos justificaram que a presença de um educador de infância tem importância, porque este é responsável por organizar e promover atividades de desenvolvimento nas crianças da primeira infância, como nos apresentam I<sub>1</sub>, I<sub>4</sub>, I<sub>12</sub>, I<sub>17</sub> e I<sub>19</sub>. I<sub>9</sub> salientou que o educador tem os conhecimentos necessários para promover aprendizagens nos alunos de acordo as suas necessidades, acrescentando que sem a presença do educador tal “ (...) não seria tão eficaz”.

Nas respostas dos inquiridos, de referir os inquiridos I<sub>10</sub>, I<sub>15</sub>, I<sub>16</sub>, I<sub>18</sub> e I<sub>20</sub>, por mencionarem que o educador tem formação e competências necessárias para o desenvolvimento de atividades com os seus educandos.

### 3.3.3. Relações pessoais

A presente subcategoria emergiu das entrevistas aos educadores de infância, onde mencionaram as relações que o educador deve manter com os seus alunos, bem como com a família dos alunos.

Das entrevistas realizadas, dois dos entrevistados reforçaram este aspeto, mencionando o bom ambiente escolar que deve existir na creche. E<sub>1</sub> refere: “ (...) promover um bom ambiente escolar, que seja harmonioso, que a criança se sinta bem, acolhedor, para que ela se sinta como se estivesse na sua casa. (...) ” (UR013).

E<sub>4</sub> tem a mesma opinião, pois apresenta que “ O carinho prestado...”o colinho” que deve ser dado nesta fase é bastante importante para que uma criança se sinta feliz...e que para seja também um adulto feliz.” (UR075).

Esta relação de afetividade e harmoniosa permite que a criança se desenvolva em segurança e confiança, promovendo a sua autonomia, tal como nos apresenta Portugal (1998), salientando que as relações estabelecidas entre criança e educador devem ter gestos e palavras de carinho, de forma que a criança se sinta protegida, tal como mencionou E<sub>4</sub>.

E<sub>1</sub> salientou a boa relação que deve ser mantida com a família da criança para o desenvolvimento global do aluno:

“ (...) promover também uma boa relação para este desenvolvimento, também com a família, porque nesta fase é muito importante o contacto com a família. A relação escola-família é extremamente importante e o educador deve ter em atenção este aspeto e falar com os pais o que é que a criança está a desenvolver em casa, para fazer a continuidade também na escola.” (UR015)

### **3.4. Categoria “Currículo em Creche”**

Sendo a essência desta investigação saber se o currículo específico em creche é necessário, esta categoria torna-se essencial para o estudo em análise. Assim apresentar a sua importância levou-nos a efetuar observações, entrevistas e inquéritos por questionário.

Desta forma foi questionado aos pais, por meio do inquérito por questionário, na pergunta número 5, se conheciam o plano de atividades da sala do seu filho, proposto pelo educador de infância, ao que todos os pais referiram que conheciam.

Na questão 6, dos inquéritos por questionário aplicados aos encarregados de educação, todos responderam que desde que o seu educando frequenta a creche notaram crescente desenvolvimento.

Assim foi necessário dividir esta categoria em 3 subcategorias: a necessidade de um currículo, o desenvolvimento curricular em creche e as orientações pedagógicas em creche, que apresentamos de seguida.

#### **3.4.1. Necessidade de Currículo específico**

A análise a esta subcategoria surgiu das questões realizadas aos educadores de infância, por meio de entrevistas, quando lhes questionado se achavam necessário a existência de um currículo específico para a primeira infância.

Os entrevistados mencionaram ser oportuno a existência de um currículo específico para esta valência de ensino, como podemos constatar, E<sub>1</sub> refere “ (...) considero importante a existência de um currículo específico na creche.” (UR017), E<sub>3</sub>

“(...) acho necessário um currículo específico. (...)” (UR056) e E<sub>4</sub> “ (...) sim de facto faz falta um currículo específico (...) ” (UR079).

E<sub>1</sub> justifica a sua resposta dizendo “ (...) a existência de um currículo vai fazer com que todos os educadores promovam da mesma forma, com os mesmos objetivos, com os mesmos conteúdos, vai fazer com que todos promovam de igual modo, (...) ” (UR020).

O entrevistado E<sub>1</sub> acrescenta que nem todos os educadores têm a mesma forma de planificar um currículo, daí a importância da sua existência, “ (...) porque nem todas [educadoras] temos a mesma forma de fazer ou planificar o currículo, as atividades, todas planificamos de forma diferente (...)” (UR021), E<sub>4</sub> tem o mesmo pensamento, referindo “(...) Sinto que cada qual faz o que lhe apetece e dá valor de forma diferente às áreas a desenvolver.” (UR079)

E<sub>2</sub> menciona “Porque a primeira infância também tem objetivos a desenvolver e como nas outras idades, cada idade tem o seu objetivo e tem o seu desenvolvimento a atingir.” (UR041)

**Quadro 16 -** Categorização das respostas das entrevistas: Necessidade de Currículo Específico

Cate- gorias	Sub- categorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
4. Currículo em creche	4.1. Necessidade de Currículo específico	“Onde eu aprendi a trabalhar em creche, foi a nível, já profissional, quando tive a primeira turma, mas deparei-me com algumas dificuldades, senti muitas dificuldades em creche, porque havia pouca matéria sobre creche, muito pouca teoria, poucos autores referenciavam a creche, sempre mais virados para a educação pré-escolar.” (UR006)	E <sub>1</sub>
		“Recorri [OCEPE] no início do ano, uma vez que senti dificuldade, assim que terminei o curso, senti dificuldade nas orientações da creche. (...)” (UR044)	E <sub>2</sub>
		“Acho, acho necessário um currículo específico. Provavelmente os educadores que trabalham em creche têm alguma dificuldade a desenvolver o currículo. (...)” (UR056)	E <sub>3</sub>
		“Sempre tive alguma dificuldade em desenvolver um PCT em creche pois o currículo desta valência é inexistente! O desenvolvimento a que me propunha sempre a promover era aproximar-me um pouco das grandes áreas do pré-escolar... Tentando assim preparar as crianças... ainda bebés para as aprendizagens futuras!” (UR078)	E <sub>4</sub>

Os entrevistados mencionaram a dificuldade que tiveram quando desempenharam funções na valência de creche, como se pode ver no quadro número 16. Referiram não existir currículo nesta valência, como se comprova nas citações seguintes: “Porque, não há uma orientação da creche, como há uma orientação para o pré-escolar, (...)” (UR044, E<sub>2</sub>); Deveria existir um currículo mais específico para a área de creche.” (UR056, E<sub>3</sub>); “ (...) o currículo desta valência é inexistente! (...)” (UR078, E<sub>4</sub>).

De salientar a resposta do entrevistado E<sub>2</sub> ao mencionar que recorreu às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar para elaborar o seu currículo. E<sub>3</sub> mencionou que muitos educadores possivelmente têm dificuldade em desenvolver um currículo para creche, “ (...) Provavelmente os educadores que trabalham em creche têm alguma dificuldade a desenvolver o currículo. (...)” (UR056), desta forma E<sub>4</sub> salienta que a existência “ (...) um currículo para a valência de creche facilitava a vida de quem lá trabalha. (...)” (UR079)

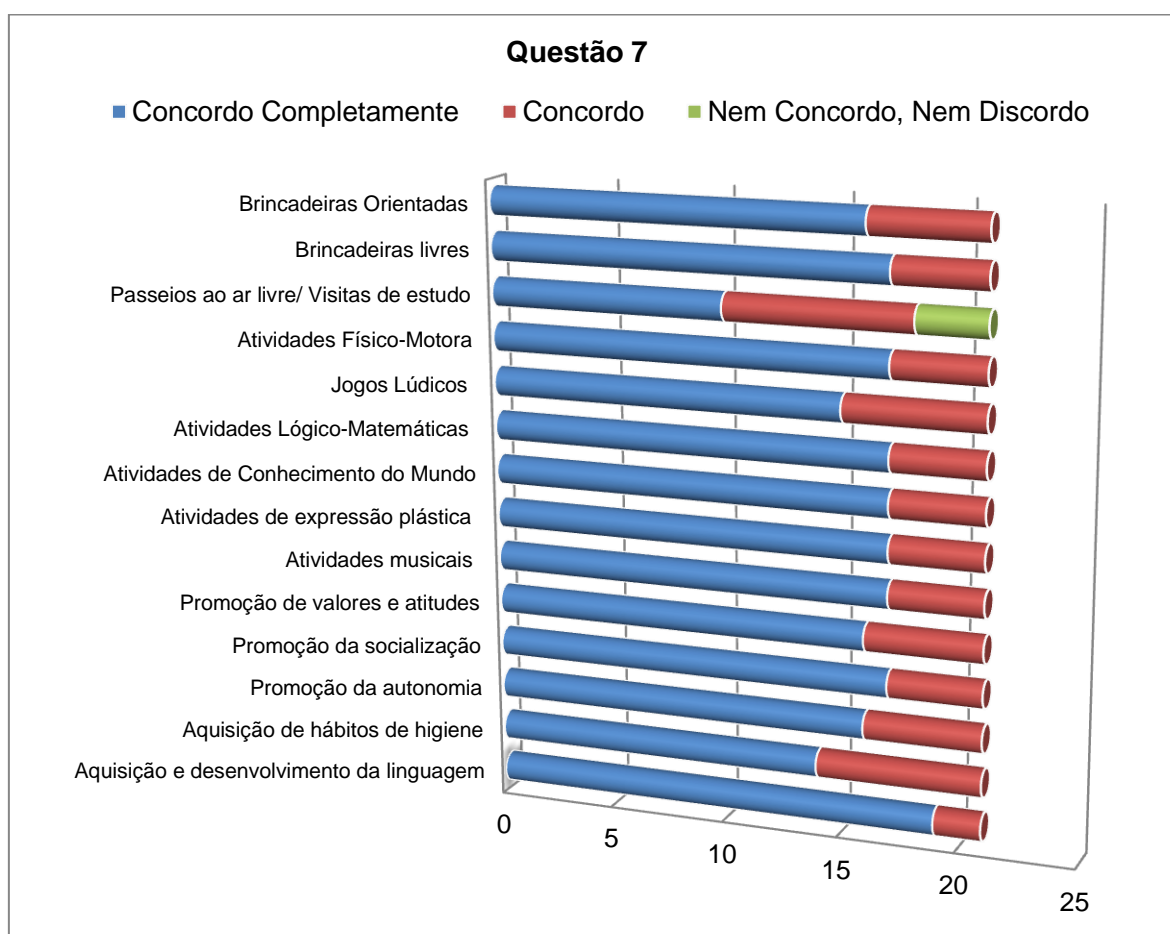
### 3.4.2. Desenvolvimento curricular em creche

Esta subcategoria está presente nas entrevistas, nos inquéritos por questionário e nas observações realizadas à sala de creche.

Através dos inquéritos por questionário foi pedido aos pais que preenchessem de acordo o seu grau de concordância nas várias áreas de desenvolvimento apresentadas: Aquisição e desenvolvimento da linguagem; Aquisição de hábitos de higiene; Promoção da autonomia; Promoção da socialização; Promoção de valores e atitudes; Atividades musicais (canções, instrumentos musicais); Atividades de expressão plástica (colar, pintar, rasgar, entre outros); Atividades de Conhecimento do Mundo (corpo humano, animais, natureza, transportes, entre outros); Atividades Lógico-Matemáticas (cores, tamanhos, noções espaço-temporais, entre outros); Jogos Lúdicos (puzzles, Legos, jogos de encaixe, entre outros); Atividades Físico-Motora; Passeios ao ar livre/ Visitas de estudo; Brincadeiras livres; Brincadeiras Orientadas.

De referir que o grau de concordância apresentou-se como: concordo plenamente; concordo; nem concordo, nem discordo; em desacordo; e completamente em desacordo, estas duas últimas opções não foram preenchidas por nenhum dos inquiridos. É de salientar que a única opção “nem concordo, nem discordo” surgiu apenas quando opinaram sobre as visitas de estudo ou passeios ao ar livre, todas as outras áreas de desenvolvimento estiveram em grande número no “concordo plenamente” e algumas no “concordo”, como se pode ver no quadro número 17.

**Quadro 17** - Gráfico de respostas dos inquiridos à questão 7 do inquérito.



Depois dos inquiridos preencherem o quadro de concordância das várias atividades foi-lhes pedido em questão aberta, apresentada como n.º 8, que transmitissem a sua opinião sobre as atividades desenvolvidas na creche dos seus educandos.

Todos os inquiridos concordaram com as atividades desenvolvidas e apresentaram diversas justificações, no quadro seguinte encontramos algumas justificações.

**Quadro 18** - Resposta aberta à questão 8 do inquérito por questionário: Desenvolvimento curricular em creche

Resposta 8	Código do Inquerido
"Concordo. É de grande importância já que aqui a criança não só começa a sua aprendizagem e se prepara para a vida escolar, como também é um local de interação com outras crianças aprendendo o que é a vida em sociedade, em termos de colaboração e entreaajuda."	I <sub>1</sub>
"As atividades desenvolvidas nas creches são muito educativas, ensinam, desenvolvem as capacidades das nossas crianças. São muito boas para a aquisição das primeiras aprendizagens. Concordo plenamente com todas as atividades, visto serem uma mais-valia para aprender coisas novas. Todas estas atividades abrem novos horizontes para a pequenada, como música, os jogos lúdicos, bem com as atividades ao ar livre. Concordo com tudo o que possa melhorar e desenvolver a educação das nossas crianças."	I <sub>2</sub>

(continuação do quadro anterior)

“Concordo, porque dá a conhecer à criança as suas capacidades, os objetos, sons, materiais, com diversão, aprendendo a partilhar as coisas com os outros (adultos e crianças).”	I <sub>7</sub>
“Todas as atividades desenvolvidas na creche, (...) têm contribuído significativamente para o seu processo de ensino-aprendizagem. As atividades são bastante diversificadas, transversais a várias áreas, o que (...) ajuda a crescer de uma forma global.”	I <sub>8</sub>
“Concordo perfeitamente com todas as atividades para um melhor desenvolvimento dos nossos filhos, (...) tornarem crianças independentes, autónomas, responsáveis e acima de tudo disciplinadas, e com valores educacionais bem claros!”	I <sub>10</sub>
“Concordo com as atividades desenvolvidas na creche, uma vez que servem para a aquisição de novos conhecimentos a todos os níveis, psíquico/motor, e são desempenhadas pelas crianças com muita alegria, num sítio próprio para elas e com quem tem formação para tal, com tudo o que isso trás de mais-valia, nomeadamente que atividades desempenhar e como.”	I <sub>18</sub>
“Concordo, porque todas elas são centradas na aquisição das primeiras aprendizagens, trabalhando com as crianças de uma forma que as cativa. Muito importante também é o trabalho que é desenvolvido no sentido de incutir o respeito pelos outros, e na socialização da criança com o meio que o rodeia.”	I <sub>20</sub>

Nas entrevistas, os educadores mencionaram que respeitam o desenvolvimento dos seus alunos, referindo que primeiro precisam conhecer o grupo e as necessidades dos mesmos, E<sub>1</sub> diz “ (...) no início do ano letivo temos o primeiro contacto com o grupo das crianças, vamos ver quais são as necessidades de cada criança.” (UR022)

E<sub>2</sub> segue a mesma linha, referindo “ (...) nós vamos conhecendo as crianças e vamos percebendo o que é importante para eles e o que é importante desenvolver nas crianças.” (UR045).

E<sub>4</sub> salienta a importância de respeitar o ritmo de cada aluno, mencionando que “(...) promover o desenvolvimento da criança de uma forma individual e em grupo. (...) individualizar o meu trabalho de forma a desenvolver cada criança respeitando o seu ritmo!” (UR077).

Relativamente às primeiras aprendizagens os entrevistados E<sub>2</sub> e E<sub>4</sub> referiram que as crianças da primeira infância têm grande facilidade em adquirir aprendizagens, dizendo: “ (...) eles [Alunos] imitam tudo aquilo que nós realizamos e funcionam como esponja, o que significa que todas as aprendizagens que podemos efetuar com eles, eles aprendem muito bem, muito facilmente.” (UR035, E<sub>2</sub>) e “Muito se pode trabalhar nesta fase tão importante do crescimento de uma criança, que apesar de ainda ser muito tenra é como uma esponja... absorve toda a informação e retém tudo de forma “virgem” e pura (...)” (UR063, E<sub>4</sub>).

As aprendizagens que os entrevistados proporcionam aos seus alunos estão relacionadas à primeira vista com as OCEPE, pois E<sub>1</sub> refere que aborda a área de

formação pessoal e social, conhecimento do mundo, linguagem oral, tal referido igualmente por E<sub>4</sub>, como se pode ler no quadro número 19.

E<sub>2</sub> salienta os valores e o despertar para o mundo envolvente e E<sub>3</sub> refere ser importante um trabalho desenvolvido ao nível sensório-motor. E<sub>1</sub> menciona promover as áreas de comunicação, anteriormente referidas, e das expressões, como podemos constatar na citação seguinte:

“ (...) promover também a área da comunicação e das expressões, porque é importante ela ter o primeiro contacto também com vários materiais, e tudo o que tenha a ver com as expressões, como a parte da expressão musical, a expressão físico-motora, a psicomotricidade que é muito importante nesta idade. (...) expressão plástica para adquirir e promover a motricidade fina, porque a criança precisa de trabalhar diferentes manualidades, precisa de se orientar no espaço.” (UR014)

Relativamente à planificação das atividades, só conseguimos obter informação de E<sub>1</sub> e E<sub>2</sub>. E<sub>1</sub> diz-nos que:

“ (...) tenho que ter em atenção, em primeira fase à idade, ao grupo que vou ter, tenho que ter um contacto, antes de planificar, direto com o grupo, para daí poder planificar e planejar um currículo... realizar um currículo para a faixa etária em que nos encontramos.” (UR023)

E<sub>2</sub> menciona que “ (...) posso organizar um plano, mas se houver outra atividade que surja, não me vou só restringir pelo plano, a creche também tem essa possibilidade, de variar, de ser flexível.” (UR043)

Deste modo, E<sub>1</sub> salientou a necessidade de estar em contacto com o grupo de crianças para assim poder planificar e E<sub>2</sub> referiu a flexibilidade em alterar atividades, não se limitando ao plano previamente concebido.

**Quadro 19** - Categorização das respostas das entrevistas: Desenvolvimento curricular em creche

Cate- gorias	Sub- categorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
4. Currículo em creche	4.2. Desenvolvimento curricular em creche	“ (...) temos que desenvolver e promover na criança todas as áreas necessárias para o seu crescimento. (...) promover todas as aprendizagens, (...) promover as áreas principais de intervenção educativas, tenho de promover a área de formação social e pessoal, tenho de promover a autonomia, a socialização da criança também, tenho de promover áreas de aprendizagem relacionadas com o conhecimento do mundo e relacionadas também com área lógico-matemática e tenho que promover também o desenvolvimento da linguagem, da abordagem oral, (...) ” (UR012)	E <sub>1</sub>

(continuação do quadro anterior)

Cate- gorias	Sub- categorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
4. Currículo em creche	4.2. Desenvolvimento curricular em creche	“(...) as regras na sala de aula, os valores, tentar transmitir, principalmente, confiança. Despertar para o mundo envolvente, tentar proporcionar situações do dia-a-dia, que eles possam desenvolver. A nível social é muito importante nós falarmos com eles sobre a amizade, sobre o carinho (...)” (UR040)	E <sub>2</sub>
		“Acho importante desenvolver um trabalho a nível sensório-motor. (...) são os primeiros anos de vida de uma criança, e é importante desenvolver várias áreas importantes para uma criança que anda numa creche (...) a nível social, as crianças em creche sociabilizam com os adultos, com as outras crianças e isso é ...ajuda-os no seu desenvolvimento.” (UR055)	E <sub>3</sub>
		“Nesta fase da primeira infância a criança já está muito (...) completamente desperta...desperta para aprendizagens tão simples como distinguir sons graves de agudos...ou formas simples, identificar e “ler” imagens com o objetivo de desenvolver a linguagem e enriquecimento vocabular....” (UR062)	E <sub>4</sub>

Nas observações efetuadas constatou-se que as áreas desenvolvidas pelo educador observado foram referidas pelos educadores de infância entrevistados, nomeadamente a área lógico-matemática.

Relativamente à aula desta área, o educador trabalhou as cores, apresentou uma nova cor, noções espaço-temporais e contagem. Na aula, também foi notório o desenvolvimento verbal e a estimulação da socialização, através da partilha, onde cada aluno partilhava a fita colorida com os seus colegas. Observado também a leitura de imagens, tal como E<sub>4</sub> nos referiu, na aula de abordagem à arte, o educador mostrou diversas imagens de quadros de artistas famosos ou imagens fotográficas de artistas e questionava os alunos sobre aquilo que viam na imagem.

Nesta abordagem à arte é possível salientar o despertar para o sentido crítico, bem como a estimulação à linguagem oral. Através das várias imagens apresentadas, foi possível o educador promover noções como velho, sentado, exploração de cores e até identificação de partes relacionadas com o corpo humano.

Nas duas observações realizadas na sala de dois anos foi de notar os valores trabalhados na sala de aula nos diversos reforços positivos apresentados pelo educador ao aluno, sempre que estes respondiam acertadamente.

Na aula de abordagem à arte é de dar relevância ao facto do educador deixar os alunos explorarem a imagem, apresentando as suas opiniões, sem que o educador interviesse, deixando sempre “no ar” aquilo que os alunos partilhavam.



### 3.4.3. Orientações Pedagógicas em Creche

Esta subcategoria emergiu das entrevistas aos educadores de infância, quando questionados de como elaboram um plano de atividades em creche e ao que recorrem para desenvolver esse plano.

Os educadores mencionaram sentir falta de um currículo específico quando desempenham funções em creche, E<sub>1</sub> refere “ (...) porque de facto como não existe nenhum currículo, nenhuma orientação para a creche (...) ” (UR024) e E<sub>3</sub> menciona o mesmo, dizendo que “ (...) infelizmente não existe nada mais específico dirigido à creche (...) ” (UR057).

Foi notório que nenhum dos entrevistados mencionou as diretrizes do “Manual de Processos-Chave Creche”, da Segurança Social, ou do Modelo High/Scope, ambos dos mais conhecidos e falados atualmente, o que veio confirmar o que foi estudado.

No entanto, todos os entrevistados mencionaram recorrer às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) para a elaboração de um currículo em creche, salientando que estas orientações, apresentam-se como o único modelo de orientação, e que depois adaptam as várias linhas orientadoras ao desenvolvimento da primeira infância, como apresentado no Quadro 20.

**Quadro 20** - Categorização das respostas das entrevistas: Orientações pedagógicas em creche

Cate- gorias	Sub- categorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
4. Currículo em creche	4.3. Orientações Pedagógicas em creche	“ (...) para planificar as atividades em primeira fase, nós educadoras recorremos sempre às OCEPE, é daí que nós nos orientamos, e é daí que nós nos baseamos, e daí vamos reportar alguns conteúdos e alguns objetivos para a creche, porque de facto como não existe nenhum currículo, nenhuma orientação para a creche (...) ” (UR024)	E <sub>1</sub>
		“O Ministério da Educação dá-nos umas orientações, que nós educadores... cada educador também vai se orientar da forma que considere mais importante, depois daí vamos transportar essas orientações para a creche.” (UR025)	E <sub>1</sub>
		“ (...) no início segui-me por essas orientações [OCEPE], mas agora já estou a seguir-me pelas necessidades do grupo, que eu vejo que realmente são importantes para eles.” (UR046)	E <sub>2</sub>

(continuação do quadro anterior)

Cate- gorias	Sub- categorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
4. Currículo em creche	4.3. Orientações Pedagógicas em creche	“ (...) tento recorrer às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, porque infelizmente não existe nada mais específico dirigido à creche e então, tento tirar das orientações curriculares o máximo possível para desenvolver o meu trabalho na creche, nos anos em que trabalhei na creche.” (UR057)	E <sub>3</sub>
		“Também recorro às OCEPE! Claro! Documento único e já antigo que nunca mais foi melhorado ou reformulado!” (UR083)	E <sub>4</sub>

O entrevistado E<sub>1</sub> afirmou que para além de recorrer às OCEPE, também segue orientações da metodologia implementada na escola onde leciona, não referindo porém o modelo adotado, como se pode ver na citação seguinte:

“ (...) nós trabalhamos numa escola, que tem um método específico, tem uma metodologia, que nós também vamos retirar muitos conteúdos e muitos objetivos dessa própria metodologia da escola, e é através das orientações curriculares e dessa metodologia que nós depois adaptamos e planificamos para a creche.” (UR026)

E<sub>4</sub> destacou que recorre a obras relativas à primeira infância, “Na maioria das vezes recorro a obras que vão surgindo e que nos ajudam enquanto educadores a planificar para a primeira infância...” (UR081).

### 3.5. Categoria “Supervisão Pedagógica”

Por meio dos dados recolhidos, os entrevistados referiram a supervisão pedagógica como apoio e orientação no desempenhar da sua prática pedagógica. Todos mencionaram a sua importância como orientação e melhoria do seu desempenho, no entanto, referiram que pouco foram supervisionadas quando se encontraram na valência de creche.

#### 3.5.1. Perceções sobre Supervisão Pedagógica

A presente subcategoria emergiu das questões realizadas aos educadores de infância por meio das entrevistas, instrumento de recolha de dados.

Assim foi questionado aos educadores a sua opinião sobre supervisão pedagógica, como forma de obter informação necessária sobre o tema em análise.

**Quadro 21** – Categorização das respostas das entrevistas: Percepções sobre Supervisão Pedagógica

Cate- gorias	Sub- categorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
5. Supervisão Pedagógica	5.1. Percepções sobre supervisão pedagógica	“(…) uma supervisão pedagógica é para ajudar os educadores de infância, e não só, e para ajudar os alunos e para ajudar a escola, para promover na escola o sucesso e a qualidade também escolar, (…)” (UR028)	E <sub>1</sub>
		“Eu considero importante, não só para nós termos a noção do nosso trabalho e sabermos aquilo que estamos a fazer. O que estamos a fazer de bom, o que poderemos melhorar e ter uma orientação, é sempre muito bom para o nosso trabalho, para evoluir.” (UR047)	E <sub>2</sub>
		“As pessoas desenvolvem um trabalho e esse trabalho tem que ser supervisionado.” (UR059)	E <sub>3</sub>
		“A supervisão pedagógica em qualquer nível de ensino é bastante importante. Desde que seja feita de forma a deixar os profissionais da educação crescerem! Uma supervisão não deve ser feita de forma a “destruir” quem gosta da profissão... Tenho a certeza que a maior parte é o que faz... Dizer está mal é fácil, mas explicar porquê? Muitas vezes não nos dizem...” (UR088)	E <sub>4</sub>

Os entrevistados veem a supervisão pedagógica como uma orientação, tal como nos apresenta E<sub>2</sub> “(…) ter uma orientação, é sempre muito bom para o nosso trabalho, para evoluir.” (UR047), desta forma o entrevistado apresenta que a supervisão pedagógica permite evolução. E<sub>3</sub> refere simplesmente que ao ser desenvolvido um trabalho, este deve ser supervisionado.

E<sub>4</sub> apresentou-nos o seu receio sobre supervisão pedagógica ao referir que esta “(…) não deve ser feita de forma a “destruir” quem gosta da profissão... Tenho a certeza que a maior parte é o que faz (…)” (UR088).

Numa linha mais optimista E<sub>1</sub> diz-nos:

“(…) a supervisão pedagógica deve ser bem feita, deve ser bem realizada, os educadores principalmente principiantes, que estão no período probatório, têm que ter esta supervisão pedagógica, é importante para eles, porque no primeiro ano de contacto a nível profissional os educadores têm muitas dúvidas, não sabem se

estão a fazer bem o trabalho, se não, por isso essa orientação, essa supervisão pedagógica é extremamente importante.” (UR029)

Sendo a supervisão pedagógica vista pelos entrevistados como uma orientação, E<sub>1</sub> salienta que não só ajuda os educadores, como os alunos e a escola, permitindo promoção do sucesso e qualidade escolar.

### 3.5.2. Supervisão Pedagógica em Creche

Os entrevistados, com a exceção de E<sub>2</sub>, referiram que a prática de supervisão pedagógica no seu local de trabalho é algo recente, que anteriormente não existia.

E<sub>1</sub> diz-nos “Recentemente, podemos dizer que existe supervisão, recentemente... (...) mas até então nunca existiu supervisão pedagógica nesta escola em creche.” (UR027), E<sub>3</sub> refere “Neste momento podemos dizer que existe supervisão em creche, só neste momento, porque nos anos anteriores provavelmente não existiu assim tanto.” (UR058) e E<sub>4</sub> revela que “ (...) supervisão nesta e noutras valências nunca ouve! (...) ” (UR084), acrescentando “Neste momento já vai havendo algum tipo de supervisão...ou melhor, acompanhamento pedagógico. (...)” (UR086).

Salientamos o comentário de E<sub>4</sub> relativamente ao acompanhamento pedagógico, pois nota-se a existência de uma maior preocupação com a supervisão e um começo para que tal esteja a acontecer nesta realidade.

No entanto, E<sub>4</sub> salienta que a supervisão pedagógica que sempre existiu é a dos superiores do centro educativo, “ (...) A que existe e sempre existiu é a dos nossos superiores. Isso sim...anualmente acho eu?!é feita uma supervisão a todas as escolas e depois realizado um relatório.” (UR084)

Através das informações obtidas, unicamente E<sub>1</sub> e E<sub>4</sub> referiram a importância de uma supervisão pedagógica, E<sub>4</sub> apresentou-nos que “A supervisão em creche é tão importante como noutra valência... o trabalho lá realizado é merecedor de ser supervisionado.” (UR089), e E<sub>1</sub> mencionou que “ (...) é extremamente importante uma supervisão pedagógica em creche, para ver toda a ação educativa desempenhada pelo educador de infância, (...)” (UR033)

E<sub>1</sub> refere que ainda é mais necessário uma supervisão pedagógica à valência de creche, “ (...) porque como não há bases, como não há uma receita para este nível de ensino, ainda mais importante é esta supervisão pedagógica, para orientar então o educador na sua prática educativa, na sua ação educativa.” (UR030)

**Quadro 22** - Categorização das respostas das entrevistas: Supervisão Pedagógica em creche

Cate- gorias	Sub- categorias	Unidades de Registro	Unidades de Contexto
5. Supervisão Pedagógica	5.2. Supervisão pedagógica em creche	“(…) é extremamente importante uma supervisão pedagógica em creche, para ver toda a ação educativa desempenhada pelo educador de infância, tendo em atenção ao grupo também, às atividades que estão a ser desenvolvidas, entre outros aspetos também que poderão ser relevantes.” (UR033)	E <sub>1</sub>
		“Um item muito importante que é a relação da educadora com as crianças. Em creche acho que isso é fundamental. Se não houver uma boa relação, se a educadora não tiver qualquer vinculação com as crianças, acho que não pode desenvolver qualquer trabalho ou outro tipo de trabalho para atingir determinados objetivos (...)” (UR048)	E <sub>1</sub>
		“As atividades que nós realizamos com as crianças, quais os objetivos dessas atividades, se são adequadas à idade ou não. As rotinas, se realmente a educadora estabelece as regras, estabelece os valores, as atitudes, mas, principalmente, regras.” (UR049)	E <sub>2</sub>
		“O trabalho desenvolvido com as crianças, a relação que o adulto tem com as crianças, o próprio desenvolvimento que se nota nas crianças.” (UR060)	E <sub>3</sub>
		“Todo o trabalho e empenho que se realiza para desenvolver a motricidade da criança de uma forma global e específica, a forma como o educador se relaciona com o grupo de uma forma geral e individual, a capacidade que o educador tem de acarinhar, proteger e desenvolver ao mesmo tempo a criança, dando-lhe regras e motivando também para as rotinas diárias... E sobretudo a determinação que tem em gostar de educar e de ser educado!” (UR090)	E <sub>4</sub>

Outro ponto a que as questões aos educadores nos levaram, foi saber o que consideravam importante supervisionar em creche, que aspetos e itens eram pertinentes, as respostas encontram-se no Quadro 22.

Ao analisar as respostas dos educadores de infância, um item que estes concordam que seja supervisionado em creche, e que nos pareceu mais comum entre os entrevistados, foi a relação que o educador estabelece com os seus alunos, mencionada por E<sub>1</sub>, E<sub>3</sub> e E<sub>4</sub>. As atividades desenvolvidas na creche são igualmente um aspeto que os entrevistados consideraram pertinente supervisionar, como nos apresentaram E<sub>1</sub> e E<sub>2</sub>.

E<sub>3</sub> salientou que deverá ser notado o desenvolvimento dos alunos. Outro aspeto que os entrevistados E<sub>2</sub> e E<sub>4</sub> consideram importante supervisionar diz respeito às rotinas diárias, regras, afetividade, valores e atitudes, aspetos essenciais num trabalho a desenvolver com a primeira infância.

Relativamente ao papel do supervisor, unicamente E<sub>1</sub> fez referência, dizendo-nos:

“ (...) um supervisor deve orientar, deve orientar o seu supervisionado, deve ter uma visão ampla e conhecimento sobre creche, como experiência também. Tem que saber orientar, tem que saber acompanhar o educador, tem de ter noções básicas sobre creche, tem que monitorizar (...) tem que ter uma presença assídua com o supervisionado.” (UR031)

O entrevistado E<sub>1</sub> considera o supervisor como um orientador, salientando que este deve ter experiência e conhecimento sobre as atividades desenvolvidas na creche, para assim conseguir orientar o supervisionado na sua prática, sabendo respeitá-lo e monitorizá-lo quando assim for necessário. Pois este entrevistado considera que “ (...) uma supervisão em creche é totalmente diferente de uma supervisão dentro de outros níveis de ensino e o supervisor tem que ter formação, (...)” (UR032), para que o oriente de forma mais justa possível.

Todas as categorias analisadas se encontram relacionadas entre si e relacionadas com o ensino na valência de creche.

Comecemos pelo educador de infância, talvez este seja o mais importante em toda a análise de categorias, porque é através dele que surgem todas as outras categorias analisadas. A sua presença é de extrema importância numa escola com a valência de creche, é ele o responsável por proporcionar atividades que enriquecem o desenvolvimento integral de cada criança, bem como, é através dele que surgem algumas perceções relativas à valência de creche.

O educador de infância encontra-se presente na análise da necessidade de uma formação mais especializada na valência de creche, onde mostrou a urgência de serem criadas estratégias para colmatar esta mesma necessidade, tal como está visível a sua presença na frequência em ações de formação relativas à primeira infância, onde estas devem ser num maior número e acessíveis a mais docentes.

Relativamente à presença propriamente dita do educador de infância em salas de creche, foi demonstrado quer pelos educadores entrevistados, quer pelos pais de alunos que frequentam a valência de creche, que estes são de extrema importância, na medida em que são eles os profissionais qualificados para desenvolver variadíssimas atividades com os alunos, conhecendo o seu desenvolvimento e assim os grandes conhecedores do que é suposto realizar com a primeira infância.

Nas perceções da creche encontramos as opiniões dos educadores de infância entrevistados e dos pais, que referiram a importância da valência da creche, local onde são proporcionadas atividades apropriadas para a educação das crianças dos 0 aos 3

anos de idade, claro que tal só é possível com a presença de um educador de infância, tal como referido pelos educadores.

O educador está igualmente presente na análise à categoria do currículo na valência de creche, onde é ele o responsável por o elaborar, tendo em conta o desenvolvimento dos seus alunos. As diversas atividades proporcionadas pelos educadores de infância do centro educativo em estudo vão de encontro ao que é esperado pelos pais dos alunos, pois estes concordaram com todas as atividades apresentadas, onde referiram que concordam com todas aquelas atividades que proporcionam o desenvolvimento global dos seus filhos.

Finalmente, a categoria da supervisão pedagógica, onde nos foi mostrada a necessidade de tal ser implementada nas escolas, principalmente aquelas com valência de creche, como forma de orientar educadores de infância a desenvolver com uma maior qualidade as suas práticas educativas.

## **CAPÍTULO 4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS E CONCLUSÕES**

### **1. Síntese Conclusiva**

A creche é ainda um tema que apresenta diversas controvérsias, pois, se por um lado, é um local que serve de suporte às famílias, por outro é um local próprio onde são proporcionadas as primeiras aprendizagens. No entanto, acreditamos que a primeira infância tem despertado interesse dentro do sistema educacional, pois tem vindo aliado a uma necessidade sentida pelos educadores de infância.

Contudo, sabemos que a frequência na creche não é obrigatória, nem tal poderia ser, e também não é isso que defendemos. O que defendemos é que sendo a creche um local onde são proporcionadas as primeiras aprendizagens, então é necessário promover a qualidade com consciência de toda a realidade educativa.

Sabemos que a procura de creches aumentou nos últimos anos, consideravelmente, como consequência das mudanças sociais ocorridas no país. Como apresentado pelo estudo do Ministério da Educação (2000) e por Vasconcelos (2011), estas mudanças sociais representam a emancipação da mulher no mercado de trabalho, a elevada taxa de mulheres em idade fértil a trabalhar e também o facto de ao existir mais mulheres formadas, estas têm uma maior consciência e interesse em proporcionar aos seus filhos aprendizagens que, de alguma forma, ajudam no seu desenvolvimento.

Este aspeto foi confirmado pela análise dos dados, onde os pais inquiridos valorizaram a escolha da creche pela metodologia de ensino, pela promoção de aprendizagens e pela presença de um educador de infância em salas de creche, sendo desvalorizado as amas.

Assim, através da análise dos dados, cada vez mais as famílias têm vindo a demonstrar uma maior consciência do que realmente é a creche e o que nela acontece, e são, por consequência, mais exigentes com a sua qualidade.

Desta forma, a necessidade de abordar este tema envolveu as crianças que frequentam as creches pois, se por um lado, a valência de creche não é obrigatória (tal como a educação pré-escolar) logo, nada impede que as crianças que a frequentam tenham uma creche de qualidade e com intencionalidade educativa, que respeita as suas necessidades básicas.

Neste contexto, relembramos Portugal (1998) que caracterizou a creche como um serviço de apoio à família, que pode igualmente respeitar as necessidades educativas das crianças que a frequentam.

A análise dos dados mostrou-nos um aspeto curioso, pois tal não tinha sido pensado previamente, este aspeto envolveu a formação especializada em creche. Os



educadores de infância revelaram que sentem necessidade de uma formação mais específica em creche, pois as suas escolas de formação pouco abordaram sobre esta valência de ensino, e quando deparados com a valência de ensino em estudo, sentiram a pouca formação que possuíam relativamente à primeira infância.

Anteriormente estudado na revisão da literatura, através de um estudo do Ministério da Educação (2000), foi referido que as universidades e escolas de formação não proporcionavam uma formação específica sobre a primeira infância, embora incluíssem disciplinas relacionadas com o desenvolvimento infantil de carisma teórico e muito pouco prático, o que consideramos não ser suficiente, mediante a necessidade sentida pelos educadores de infância entrevistados.

Por outro lado, os pais ao referirem a importância da presença de um educador de infância em creche, justificaram que este tem formação específica para desempenhar funções com a primeira infância. Desta forma, foi curioso constatar que os pais não têm conhecimento sobre a necessidade de formação mais especializada sentida pelos educadores de infância, tal como não têm conhecimento que a primeira infância é ainda pouco abordada nas escolas de formação.

Face aos dados recolhidos, acreditamos que uma formação mais especializada em creche, promoverá mais qualidade nesta dimensão, tal como o tão desejado reconhecimento desta valência de ensino. Resultará, assim, num maior reconhecimento dos educadores de infância que desempenham funções em creche, contabilizando assim os seus anos de serviço docente.

Deste modo, com a necessidade de formação específica na área de creche, e tendo em conta os educadores de infância já diplomados, todas as ações de formação, palestras ou seminários relacionados com a primeira infância são uma mais-valia para os educadores reverem e melhorarem a sua prática pedagógica em creche.

Neste seguimento, salientamos Vasconcelos (2011), que no seu estudo sobre a educação das crianças dos 0 aos 3 anos de idade, referiu a importância de existirem formações contínuas ou pós-graduações na área da primeira infância, acrescentando que mestrados sobre a área, promoverão mais investigações sobre a valência de creche e, conseqüentemente, um maior reconhecimento quer desta valência de ensino, quer dos docentes que desempenham funções educativas neste contexto.

A análise dos dados e a sua triangulação mostrou-nos pontos em comum a salientar e que têm toda a pertinência na sua relação: pontos estes que envolvem a importância da creche, a presença permanente de um educador de infância nesta valência e a existência de um guia orientador neste contexto.

Todos estes pontos se relacionam entre si, pois a presença de um educador de infância na valência de creche envolve a elaboração de um currículo, apropriado para a

primeira infância, é ele o detentor da sua construção, como nos apresentaram Vasconcelos e Assis (2008), e em particular neste caso, uma especial atenção neste nível de ensino.

Assim, ao existir um currículo, existe um educador que o elaborou e que, conseqüentemente, como nos referiu Pacheco (2000), proporciona aos seus alunos diversas aprendizagens de acordo as suas necessidades, tendo em vista a alterá-las se assim o achar pertinente. Todas as atividades, proporcionadas pelo educador de infância, advêm de um currículo previamente pensado por ele, para estes alunos específicos e, como é de constatar, isto só acontece com a existência de centros educativos com a valência de creche.

Relembramos que esta valência não só existe como espaço que serve de suporte aos pais, mas também como espaço próprio onde são proporcionadas diversas aprendizagens.

No “Manual de Processos Chave-Creche” (s.d., p.2) salientamos que a creche “(...) se caracterize por um ambiente acolhedor e dinamizador de aprendizagens, onde a criança se possa desenvolver de forma global, adequada e harmoniosa.” As percepções dos educadores de infância vão de encontro ao que é esperado da creche, segundo a Segurança Social.

A análise dos dados veio-nos confirmar que a valência de creche é vista pelos pais e pelos educadores de infância como local próprio de aprendizagens, bem como as observações realizadas demonstraram que a creche proporciona diversas aprendizagens às crianças que a frequentam.

Relativamente às percepções dos pais e dos educadores, salientamos a creche como espaço de aprendizagens, de socialização e convivência com outras crianças, como espaço tão acolhedor onde as crianças se sentem seguras e confiantes, tal como constatado nas aulas observadas.

Relativamente à creche do centro educativo em estudo, os pais consideraram que a sua escolha esteve relacionada com a metodologia de ensino aplicada nesse centro, pela promoção do ensino, pela convivência e socialização com outras crianças e ainda pela presença permanente de um educador de infância em salas de creche.

Deste modo, constatamos que este espaço é visto pelos pais como local próprio de aprendizagens, ficando um pouco de lado aquela antiga ideia que os pais recorriam às creches unicamente como último recurso. Atualmente, os pais preocupam-se em proporcionar aos seus filhos uma educação de qualidade, recorrendo a um espaço próprio, onde a criança se sinta feliz e segura, tal como os próprios pais.

Através da análise dos dados recolhidos, foi constatado que os pais notaram significativamente um aumento no desenvolvimento dos filhos.

A necessidade e importância dada à presença permanente de um educador de infância na valência de creche esteve presente nas entrevistas, nas observações e nos inquéritos por questionário.

No que respeita às entrevistas, os educadores de infância reforçaram a importância da sua presença, tendo em vista que, mesmo sentido necessidade de uma formação mais específica, são eles que têm mais formação para desenvolver diversas atividades educativas junto da primeira infância, ao contrário de auxiliares de ação educativa.

Os educadores de infância são detentores de conhecimento suficiente para elaborar um plano pedagógico, tendo a capacidade de moldar conceitos específicos da educação pré-escolar para a primeira infância, que após conhecerem o grupo de crianças e as suas necessidades, conseguem criar uma orientação de acordo a este contexto educativo.

Este aspeto foi verificado nas observações realizadas na sala de dois anos, onde o docente observado proporcionou um ambiente calmo e acolhedor com aprendizagens de conceitos lógico-matemáticos, de sensibilização para as artes, bem como toda a estimulação verbal, incluindo a participação de todos os alunos e a relação de afetividade existente.

Relativamente aos pais, acreditamos pelos dados obtidos, que a presença de um educador de infância na valência de creche levou-os a escolher o centro educativo em estudo. Os pais acreditam na formação que os docentes detêm para desenvolver diversas atividades e que têm conhecimento que estas são apropriadas para a estimulação do desenvolvimento global de cada criança.

Foi também notório que os pais escolheram este centro educativo pela metodologia de ensino e pela promoção das primeiras aprendizagens, concluímos, portanto, que dificilmente tal aconteceria sem a presença de um educador de infância.

Assim, este ponto leva-nos a acreditar que as creches são um bem essencial para as crianças que a frequentam, um bem necessário para os pais e, claro, para os educadores de infância que, ao contactar com esta realidade educativa se sentem reconhecidos e gratificados pelo seu trabalho, mesmo que, muitas vezes, este reconhecimento parta exclusivamente dos próprios alunos.

Os docentes entrevistados revelaram que ao experienciarem a valência de creche, esta torna-se numa experiência enriquecedora e gratificante, mesmo sabendo que não existe um reconhecimento pelo seu trabalho junto do Ministério da Educação, existe um merecedor reconhecimento dos alunos.

Desta forma, acreditamos que os educadores ao se aperceberem de todas as aprendizagens adquiridas pelos seus alunos, desperta-lhes o desejo e necessidade de

ter uma formação mais especializada, bem como, a importância dada a um currículo específico a esta valência de ensino.

Como referido anteriormente, o currículo, ou a abordagem a este tema, esteve presente nas entrevistas aos educadores de infância, nos inquéritos por questionário aplicados aos pais e nas observações realizadas na sala de 2 anos de idade.

As observações demonstraram que o educador de infância proporcionou aos seus alunos aprendizagens previamente pensadas, mesmo não sendo questionado sobre a planificação das aulas observadas. Acreditamos que estas estavam programadas, pois todo e qualquer docente ao desenvolver uma atividade com os seus alunos planeia previamente o que pretende desenvolver.

Outro aspeto que nos leva a acreditar nas aulas planeadas previamente por este educador de infância, foi o facto de, por exemplo, na aula de atividades lógico-matemáticas, as crianças já tinham conhecimento de algumas cores, e tendo sido as aulas observadas quase no final do ano letivo, concluímos que durante todo este tempo o docente trabalhou e desenvolveu a aquisição das cores com os seus alunos.

Neste estudo, questionamos o currículo em relação aos pais pela razão de serem os grandes conhecedores do desenvolvimento dos seus filhos, tal como são os principais interessados. Através dos inquéritos por questionário aplicados aos pais, estes mencionaram que notaram progresso no seu desenvolvimento dos filhos desde que estes frequentam a creche, como também nos referiram que conhecem o plano proposto pelo educador de infância dos seus filhos e detêm conhecimento sobre as várias áreas e atividades a desenvolver na valência de creche.

Relativamente a este ponto, os pais demonstraram que aceitam toda e qualquer atividade que vise o desenvolvimento global do seu filho, como toda a relação afetiva que se deve partilhar entre todos. Os pais gostam que os seus filhos comuniquem sobre as aprendizagens adquiridas, bem como as acham muito pertinentes.

Anteriormente estudado na revisão da literatura, Figueira (1998) foi referenciado por mencionar a articulação que deve existir entre educador e família como forma de apoiar o desenvolvimento das competências básicas do aluno, devendo existir uma ligação entre ambos de forma a promover o seu desenvolvimento.

Os docentes provaram que um currículo na valência de creche é necessário, tal como o é nos outros níveis de ensino. É, pois, um apoio que lhes permite desenvolver as mais diversificadas atividades, promovendo todo e qualquer desenvolvimento no aluno.

Estes docentes como sentem falta de orientações pedagógicas para elaborar um currículo para a primeira infância, torna-se ainda mais essencial quando aplicado no contexto educativo de creche, orientações que os ajudem, tal como acontece na educação pré-escolar. Os educadores planeiam atividades, organizam um plano particularmente à

primeira infância e desenvolvem diversas atividades com vista à implementação das mais diferentes áreas nas crianças, estão, portanto, a elaborar um currículo específico para esta valência de ensino. (Pacheco, 2000)

Os educadores de infância revelaram que planeiam de acordo com as necessidades das crianças, achando portante estimulante trabalhar as áreas das expressões, da linguagem, de lógico-matemática, de formação pessoal e social, onde são desenvolvidos os valores e atitudes nas relações existentes, bem como nas rotinas diárias, promovendo assim a aquisição de autonomia.

No entanto, os educadores de infância demonstraram a necessidade de orientações pedagógicas neste contexto escolar. As dificuldades e necessidades dos entrevistados não se apresentam como caso único do centro educativo em estudo, pois foi notado por Vasconcelos (2011) que referiu ser urgente elaborar um documento pedagógico orientador para os educadores de infância que desempenham funções na valência de creche.

Santos (2011) refere que é necessário existirem orientações pedagógicas que intensifiquem a intencionalidade educativa na valência de creche.

Relembremos o Parecer n.º 8/2008, que nos alude à urgência de respeitar as necessidades das famílias aumentando assim, o número de creches, bem como a promoção de toda a intencionalidade educativa que nelas acontece e, como consequência, uma avaliação e melhoria na qualidade das organizações escolares existentes.

Neste seguimento, recordamos a urgência de se realizar supervisões pedagógicas a todas as creches existentes.

Tendo em conta, a situação que se vive atualmente no nosso país relativamente à avaliação do docente, a supervisão pedagógica tem vindo a ser mais projetada nos últimos tempos e concordamos que assim aconteça.

De lamentar porém, a ausência de supervisão pedagógica sentida no contexto de creche, apresentado por Vasconcelos (2009a) e constatado pelos educadores de infância entrevistados, que mencionaram a pouca supervisão pedagógica na valência de creche a que foram sujeitos, dando uma opinião muito clara sobre a necessidade desta.

Recordamos que a supervisão pedagógica tem vindo aliada a uma melhoria da qualidade de toda a prática educativa e, como tal, nesta valência é ainda mais urgente que aconteça regularmente.

Sabemos que uma supervisão em creche não é de todo tarefa facilitada para os supervisores, pois estes devem ter experiência e conhecer muito bem esta realidade educativa. Como apresentam Alarcão e Roldão (2009) os supervisores devem ser

detentores de um saber específico, onde as relações existentes devem ser justas, claras e ricas em afetividade por parte dos educadores de infância com os seus alunos.

Neste contexto, devem os supervisores ter um papel de apoio e orientação aos educadores de infância, saber escutá-los e apoiá-los nas decisões tomadas, bem como o papel de levar os educadores a refletir sobre a prática desenvolvida, como referido por Severino (2007).

Constatamos, por parte dos entrevistados, o seu desejo por se encontrarem sujeitos a uma supervisão pedagógica nesta valência, pois mencionaram a necessidade de receber orientações específicas para este contexto de ensino, bem como receber uma análise ao seu trabalho pedagógico com vista a melhorá-lo, e/ou reforçando os pontos bons do seu desempenho.

Ao não existir orientações curriculares para este nível educativo, consideram que a supervisão pedagógica pode vir a colmatar as dificuldades sentidas.

Os entrevistados consideraram que um dos itens essenciais a que o supervisor deve ter atenção são as relações que o educador de infância estabelece com os seus alunos, tal como todas as atividades desenvolvidas neste contexto educativo. Para tal os educadores de infância salientaram a importância do supervisor ter um conhecimento muito abrangente sobre a realidade educativa na primeira infância.

Contudo, sabemos que o contexto educativo de creche se encontra sob tutela do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

No que podemos refletir, dando a nossa opinião muito clara, opinião essa partilhada por Vasconcelos (2011), é que toda a realidade educativa que acontece na valência de creche deverá ter orientações pedagógicas por parte do Ministério da Educação, e assim uma parceria ou envolvimento entre estes dois Ministérios relativamente à valência de creche, seria um ideal, nomeadamente, no que respeita à contabilização dos anos de serviço docente a todos aqueles que desempenham funções educativas no contexto de creche.

Este ideal, partilhado por tantos educadores de infância, é um ideal com o qual ainda acreditamos vir a acontecer.

## 2. Considerações Finais

Acreditamos que este trabalho de investigação conseguiu dar resposta à questão principal, levando-nos a crer que um currículo específico para a valência de creche é uma mais-valia, quer no desempenho dos profissionais de educação, quer, principalmente, para as crianças, promovendo assim um ensino de grande qualidade para este nível.

É necessário um currículo específico na valência de creche?

O conceito currículo foi estudado na revisão da literatura para melhor compreendermos quando aplicado à valência de creche. Tendo em consideração que Pacheco (2000) apresenta o currículo como flexível e centrado na escola e nos sujeitos, este tem todo o sentido de existir num contexto tão específico como é a valência de creche, que respeita as especificidades de cada idade.

Acreditamos que um currículo específico neste contexto educativo é tão ou mais importante como nos outros níveis de ensino, pois requer uma maior preocupação sobre o que se quer ensinar, quando e como, tal como referido por Pacheco (2000).

Desta forma, é possível através de linhas orientadoras pedagógicas elaborar um currículo para a primeira infância e, tal como obtido nos dados estudados, fará com que todos os docentes na valência de creche promovam os mesmos objetivos, os mesmos conteúdos e com maior consciência educativa com a qual se deve trabalhar na primeira infância.

Não é só respeitar as necessidades básicas da criança, mas saber respeitar o seu desenvolvimento, proporcionando-lhes atividades apropriadas e designadas para esta faixa etária.

i. O currículo ajuda a contribuir no desenvolvimento global da criança?

Um currículo pensado e analisado previamente, que respeita todas as demais características da criança, flexível, que ajude os profissionais em creche a proporcionar diversas aprendizagens, estimulando o desenvolvimento da criança, que aborde as mais diversas áreas e atividades, contribuirá para um desenvolvimento global da toda e qualquer criança que frequente a valência de creche.

Através da análise dos dados, constatamos que os pais notaram progresso no desenvolvimento dos seus educandos desde que estes frequentam esta valência.

Um currículo em creche só poderá contribuir para o pleno desenvolvimento da criança, pois um currículo específico nesta valência de ensino leva-nos a acreditar que são respeitadas todas as suas fases de desenvolvimento, bem como o respeito pelas suas necessidades.

Assim, um currículo ao respeitar a criança no seu todo, promoverá o consequente sucesso pessoal e escolar posterior. Os educadores de infância ganharão mais confiança no trabalho pedagógico a desenvolver com a primeira infância.

ii. Quais os critérios a utilizar na construção de um currículo para a primeira infância?

Um currículo como guia orientador para o docente desenvolver as mais diversificadas atividades com os seus alunos, deve essencialmente respeitar as necessidades básicas da criança, como apresentado na revisão da literatura por Portugal (1998) e por Post e Hohmann (2007) com o modelo High/Scope, modelo este dedicado às crianças da primeira infância.

Salientamos que um currículo específico na primeira infância deve ser muito bem pensado, onde as relações interpessoais existentes são um ponto de partida para o seu desenvolvimento e, claro, para o desenvolvimento global das crianças.

Assim, relações com base na afetividade proporcionam às crianças mais segurança e confiança para desempenhar as mais diversas atividades, bem como, visam uma melhoria na qualidade do trabalho desempenhado em creche.

Nesta linha, é de mencionar Vasconcelos (2011), salientando que as creches de qualidade são aquelas que promovem relações positivas entre educador, alunos e família.

Nesta faixa etária é igualmente importante estimular o desenvolvimento motor, devendo o educador de infância proporcionar diversas atividades que estimulam a coordenação de todos os movimentos, bem como a motricidade fina e grossa. Desta forma, é essencial que se analise individualmente cada criança, transmitindo-lhe confiança e segurança.

As inteligências múltiplas apresentadas por Gardner (1999), Antunes (2004) e Silver et al. (2010), entre outros, apresentam-se como um desafio ao aplicá-las na elaboração de um currículo dedicado à primeira infância, pois sabendo que nem todo o indivíduo desenvolve as mesmas inteligências de igual forma, (umas podem ser mais estimuladas que outras (Fonseca, 1998)), o objetivo é proporcionar às crianças a estimulação das mais diversas inteligências, de acordo com as características das crianças que se encontram na primeira infância.

Acreditamos que a estimulação das múltiplas inteligências proporcionará à criança uma maior promoção do seu desenvolvimento, pois o educador de infância ao ter consciência destas, mais facilmente proporcionará atividades de acordo com estas características.

Deste modo, consideramos que um currículo baseado no desenvolvimento das inteligências múltiplas impulsionará no docente um desejo de as estimular da forma mais coerente possível.



- iii. A presença de um educador de infância em salas de creche é importante como promotor do currículo?

A presença de um educador em creche é tão importante, como essencial na promoção do currículo para a primeira infância, pois é este profissional que tendo formação, consegue elaborá-lo e aplicá-lo nas mais diversas atividades a desenvolver na valência de creche, que ao contrário de uma auxiliar de ação educativa, tal não será possível.

Sendo o educador de infância responsável por conceber o currículo interno da sua escola, é ele o detentor do conhecimento no que respeita ao desenvolvimento das mais variadas atividades, assim ele é o seu principal promotor.

Sobre a presença de um educador de infância permanentemente em salas de creche foi observado como este é o responsável por estimular nos alunos conceitos aparentemente tão simples para os adultos e tão necessários para as crianças, bem como despertar nestas o sentido crítico através das artes, da visualização de imagens de quadros famosos, como a “simples” arte fotográfica.

Os docentes referiram a importância da sua presença, reconhecendo que têm formação para desenvolver nas crianças todas as áreas estimuláveis, acrescentando que as auxiliares de ação educativa não possuem formação na área específica. Os educadores mesmo sentindo necessidade de orientações curriculares específicas para desenvolver no contexto educativo de creche, assumem que têm uma maior qualificação para desempenhar funções educativas e não só de guarda das crianças.

Relativamente aos pais, foi constatado nos inquéritos por questionário que é significativamente relevante para eles a presença de um educador, reconhecendo que só eles têm formação para estar com alunos da primeira infância, onde ainda apresentaram justificações que nos encaminham para a segurança que sentem ao saber que os seus educandos se encontram felizes na creche.

Post e Hohmann (2007) referem que a criança deve ter um educador responsável para que seja possível desenvolver uma relação de confiança e afeto, para que a criança se sinta tranquila quando não se encontra em casa.

- iv. Que perceções têm os educadores de infância com experiência profissional na valência de creche?

A análise dos dados mostrou que a valência de creche é uma realidade educativa que os educadores de infância gostam de desempenhar funções, pois revelaram que é uma experiência enriquecedora e acreditam ser marcante para a criança.

Os docentes deste nível de ensino mencionaram que a valência de creche é um espaço ideal e próprio para promover as primeiras aprendizagens, considerando a sua existência fundamental. A permanência será importante existir em centros educativos que possuam educação pré-escolar, no sentido de progressão do trabalho anteriormente realizado.

Vasconcelos (2011), no seu estudo sobre a primeira infância, mencionou a importância da valência de creche e pré-escolar na mesma escola como forma de interação entre crianças de diversas idades.

Desta forma, sabemos que o contacto existente entre crianças mais velhas e mais novas, não só promovem o seu desenvolvimento integral, bem como toda a aquisição de valores e atitudes de entreajuda.

Contudo, foi reconhecido pelos educadores de infância a desvalorização dada a este contexto educativo, no que respeita a ausência de orientações pedagógicas específicas na primeira infância, a ausência de formação e a quase nula preocupação por parte das entidades responsáveis pela educação do país.

#### v. Que perceções têm os pais sobre a creche?

Consideramos pertinente analisar as perceções dos pais relativamente à valência de creche e a todos os aspetos a ela inerentes, pois os pais são responsáveis pela educação dos filhos e responsáveis pela escolha da creche.

Acreditamos que estes veem a valência de creche como local que os ajuda na educação dos seus filhos, bem como onde são proporcionadas aprendizagens que visam o desenvolvimento dos seus educandos.

No entanto, não conhecemos, nem foi esse o objeto de estudo, se os pais tivessem oportunidade de ficar com os seus filhos, se assim o faria. No entanto, conhecemos as perceções deles ao selecionarem a creche do centro educativo em estudo como promotora das primeiras aprendizagens, tal como analisado nos inquéritos por questionário.

As perceções dos pais relativamente a este contexto educativo superaram as nossas expectativas. Se por um lado, julgávamos que os pais selecionavam a creche como local de último recurso, a análise dos dados veio mostrar que estes a selecionaram como promotora de aprendizagens.

Este ponto foi revelado quando questionados sobre a presença de um educador de infância, sobre as atividades a desenvolver e ainda nas suas opiniões sobre essas mesmas atividades. Os pais mostraram que concordam com todas as atividades que

visam o desenvolvimento dos seus filhos, dando assim um especial valor ao contexto educativo de creche e não só um local de guarda e entretenimento dos seus filhos.

A análise dos inquéritos provou que os pais se preocupam, cada vez mais, com a educação escolar dos filhos, dando portanto uma opinião muito clara sobre a creche dos seus filhos.

O presente trabalho de investigação encaminhou-nos para o desejo de existir um guião orientador para a valência de creche, de forma que as práticas pedagógicas sejam desenvolvidas com maior e melhor qualidade, promovendo o pleno desenvolvimento de toda e qualquer criança.

A nossa questão de partida, os nossos objetivos e toda a análise de dados efetuada leva-nos para a conclusão de que a valência de creche tem grande importância na vida das crianças que a frequentam, bem como, tem grande valor para os pais e, como não podia deixar de ser, para os profissionais de educação.

Desta forma, é unânime a opinião deste contexto educativo, como local apropriado para desenvolver várias atividades e, logo, é geral que todos os envolvidos desejem um ensino rico em qualidade.

### 3. Limitações do estudo

Este projeto, como em qualquer outro, apresentou algumas limitações do estudo a que nos propusemos desenvolver. Por vezes, as limitações surgidas tornaram-se tarefas ainda mais desafiantes, com as quais foram utilizadas diversas estratégias para as contornar.

O tempo é sempre, em qualquer tipo de estudo investigativo, muito reduzido, pois cada vez mais surgiam dificuldades por resolver, curiosidades por descobrir e analisar. Este tempo dispensado no desenvolvimento da investigação envolveu a distância geográfica a que se mantinha o investigador do seu orientador, bem como a atividade profissional do investigador, apresentando por vezes tarefas difíceis de conciliar.

No entanto, consideramos que a grande limitação deste estudo, que influenciou significativamente a limitação tempo, foi a ausência de literatura, ou até autores que abordam temas relacionados com a primeira infância, até mesmo estudos investigativos sobre a área apresentaram-se muito escassos. Por esta razão, tivemos de dispor e dedicar mais tempo na procura de autores e conceitos que se pudessem relacionar de alguma forma com o objetivo da investigação.

A maior parte das vezes, os problemas investigativos a que o investigador se propõe estudar surgem da sua vida profissional e no seu local de trabalho, como aconteceu neste caso. O investigador tem o desejo de colmatar o problema no seu local de trabalho, principalmente porque o conhece muito bem, o que por vezes apresenta limitações. Sabemos do perigo de se realizar um estudo investigativo no local de trabalho do investigador, pois pode levar a alterar dados, deste modo, o investigador deve ser consciente, mostrar-se correto na sua prática e fidedigno, tal como aqui aconteceu.

No entanto, salientamos que a limitação apresentou-se única e exclusivamente relacionado com a aplicação dos instrumentos de recolha de dados, mais concretamente nas observações a realizar. Assim, foi só possível realizar observações numa sala de valência de creche, pois a outra sala que contava igualmente com a presença de um educador de infância afeto à sala era o próprio investigador.

Concluimos, que esta limitação apresentou-se como necessária, de forma a demonstrar que o investigador não pretendia de forma alguma falsear dados. Outro ponto a salientar, foram os poucos docentes do centro educativo em estudo, com experiência profissional na valência de creche o que levou a que a recolha de dados fosse mais limitada.

#### 4. Novas pistas/ desafios

Esperamos que a realização deste estudo desperte mais interesse a todos aqueles que se dedicam à educação, quer profissionais experientes nas mais diversas áreas da educação, quer futuros profissionais com curiosidade na valência de creche.

Assim, achamos pertinente lançar algumas pistas ou desafios que nos ajudem a comprovar a importância da valência de creche, deste modo, conhecer o trabalho desenvolvido nos berçários parece-nos uma tarefa curiosa, saber se conta com a presença de um educador de infância, e se sim, que trabalho este desenvolve com os seus bebés.

Conhecer o dia-a-dia da creche, das rotinas diárias, da aquisição da autonomia da criança, do envolvimento das famílias, se estas participam mais, se gostam de participar em atividades propositadas para eles desempenharem junto dos seus filhos.

Será que o “Manual de Processos-Chave Creche” se adapta a todas as realidades de creche? Como o educador de infância organiza o seu tempo letivo para o preencher e cumprir?

Como os educadores de infância veem a ausência de supervisão pedagógica no contexto educativo de creche?

Outro ponto que nos parece curioso conhecer é o trabalho desenvolvido por auxiliares de ação educativa, quem os orienta, como agem na ausência de um educador de infância, que percepções apresentam relativamente às atividades proporcionadas, será que as famílias têm consciência do trabalho por eles desenvolvido?

## 5. Proposta de um guião orientador

A necessidade de orientações curriculares específicas para a valência de creche levou-nos a elaborar um guia orientador para esta valência de ensino.

Assim, ao estudar o desenvolvimento das crianças da primeira infância, o currículo, as inteligências múltiplas, despertou-nos o desejo de elaborar um guião baseado nas inteligências múltiplas que podem ser desenvolvidas num currículo, de acordo o desenvolvimento das crianças desta faixa etária. Um guião que poderá ajudar muitos docentes a desempenhar as suas funções educativas.

Como analisado na recolha de dados, todos os entrevistados referiram que recorrem às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) ao elaborar o seu plano para a primeira infância, assim mediante os dados apresentados, será elaborado um guia orientador de acordo as OCEPE, ou mais recentemente as Metas de Aprendizagem, o desenvolvimento das crianças da primeira infância e as inteligências múltiplas, sendo que estas devem ser todas estimuladas o mais cedo possível.

Partimos do princípio que todo o espaço de valência de creche respeita as normas essenciais propostas pela Segurança Social, no que se relaciona com o espaço físico, o mobiliário adequado e próprio à idade, bem como todos os materiais e objetos que podem existir numa creche e que contribuem para o desenvolvimento global da criança.

Um educador de infância a desempenhar funções na valência de creche deve ter sempre em atenção o desenvolvimento individual de cada aluno, conhecê-los verdadeiramente para assim conseguir proporcionar aprendizagens que visam o seu desenvolvimento. O educador a trabalhar com a primeira infância deve essencialmente promover um ambiente calmo, confiante, rico em relações positivas e de entreajuda.

O guião apresentado em Anexo 6 serve como orientação ao trabalho pedagógico a desenvolver com as crianças da primeira infância, devendo como é óbvio ser aplicado de acordo o desenvolvimento e as necessidades de cada criança individualmente. No entanto, é de referir que toda a área de formação pessoal e social está interligada com todas as outras áreas a explorar com o grupo de crianças, devendo ser a base de toda e qualquer aprendizagem, com o objetivo de serem formados cidadãos solidários e críticos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Alarcão, I. (Coor.) (2009). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: C.N.E.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2009). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Alarcão, I & Tavares, J. (2007). *Supervisão da prática pedagógica na perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almeida.
- Antunes, C. (2004). *As inteligências múltiplas e os seus estímulos*. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, M. (2008) *Teses, Relatórios e Trabalhos Escolares. – Sugestões para a estruturação da escrita*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Barbosa, L. M. (2001). *Da análise de contextos educativos e da criança enquanto objecto de estudo à escola sensível e transformicista: análise da acção educativa*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. B. (2009). *O grande livro da criança*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brickman, N. A. & Taylor, L. S. (1996). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cardona, M. J. (2006). *Educação de infância: formação e desenvolvimento profissional*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Cordeiro, M. (2008). *O grande livro do bebé*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Davidson, F. & Maguin, P. (1983). *As creches: realização, funcionamento, vida e saúde da criança*. Lisboa: Livros Técnicos e Científicos.

- Delors, J. (Coor.) (2001). *Educação: um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.
- Doran, R. & Parot, F. (2001). *Dicionário de psicologia*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Dubois, D. (1994). *O labirinto da inteligência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, R., Lopes, A. & Faria Filho, L. (2006). *Para a compreensão histórica da infância*. Porto: Campo das Letras.
- Figueira, M. C. C. (1998). Ser educador na creche. *C:E:I: Cadernos de Educação de Infância*, 48, pp.69-70.
- Fonseca, V. (1998). *Aprender a aprender*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Fontes, P. & Pinheiro, A. (1998). Breves considerações acerca da situação das creches em Portugal. *C:E:I: Cadernos de Educação de Infância*, 48, pp.51-53.
- Formosinho, J., Machado, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Formosinho, J. (2009). À conversa com Júlia Formosinho. *C:E:I: Cadernos de Educação de Infância*, 86, pp.4-8.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21 st century*. New York: Basic Books.
- Gesell, A. (2000). *A criança dos 0 aos 5 anos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Gibello, B. (1998). *A criança com perturbações da inteligência*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Granger, M. J. (1976). *Guia para montagem e funcionamento de uma creche*. Col. Psicologia e Pedagogia. Lisboa: Moraes Editores.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1984). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lieury, A. (2001). *A inteligência da criança*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ludovico, O. (2007). *Educação pré-escolar: currículo e supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.

- Lüdke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Mazet, P. e Stoleru, S. (2003). *Psicopatologia do lactente e da criança pequena*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Ministério da Educação (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação – DEB.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Morgado, J. C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições Asa.
- Morgado, J. C. & Paraskeva, J. M. (2000). *Currículo: factos e significações*. Porto: Edições ASA.
- Pacheco, J. A. (2000). *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto Editora.
- Papalaia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Amadora: Editora McGraw-Hill.
- Piaget, J. (1961). Os estádios do desenvolvimento intelectual da criança. In A. Slater e D. Muir (Coor.) (2004). *Psicologia do desenvolvimento*. Lisboa: Instituto Piaget, pp.55-63.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na Infância. In I. Alarcão (Coor.) *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: C.N.E., pp. 33-67.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches – uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, L. (2005). XI Encontro Nacional da APEI: conclusões. *C:E:I: Cadernos de Educação de Infância*, 74, pp.40-41.



- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, M. J. (2009). Os olhares da sociedade portuguesa sobre a criança. In I. Alarcão (Coor.) *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: C.N.E., pp.68-90.
- Secção de Pediatria Social da Sociedade Portuguesa de Pediatria (1984). *Creches. Seminário sobre creches*. Lisboa: Ed. Secção de Pediatria Social da Sociedade Portuguesa de Pediatria.
- Severino, M. A. F. (2007). *Supervisão em educação de infância: supervisores e estilos de supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Silver, H., Strong, R. & Perini, M. (2010). *Inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem – para que todos possam aprender*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, J. e Alarcão, I. (2002). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Vasconcelos, T. (2009a). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Vasconcelos, T. (2009b). Educação de infância e promoção da coesão social. In I. Alarcão (Coor.) *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: C.N.E., pp.141-175.
- Vasconcelos, T. & Assis, A. (2008). Documentos curriculares para a educação de infância: um olhar sobre o passado, questões para o futuro. In J. A. Pacheco (Org.) *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora, pp. 53-86.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman Companhia Editora.

## Webgrafia

---

- Brennand, E. & Vasconcelos, G. (2005). *O conceito de potencial múltiplo da inteligência de Howard Gardner para pensar dispositivos pedagógicos multimidiáticos*. Ciências & Cognição. Recuperado em 2010, Novembro 26, de <http://www.cienciasecognicao.org/pdf>
- Cardona, M. J. (2008). Contributos para a história do grupo dos profissionais de educação de infância em Portugal. *Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, Interacções*, 9, pp.4-31. Recuperado em 2011, Janeiro 21, de <http://www.eses.pt/interaccoes>
- Formosinho, J. (2011). Educação das crianças até aos três anos – algumas lições de investigação. In Actas do Seminário *A Educação das crianças dos 0 aos 3 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp.61-91. Recuperado em 2011, Junho 9, de <http://www.cnedu.pt>
- Guijarro, R. B. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista Educación*, 347, pp.33-54. Recuperado em 2010, Novembro 28, de <http://www.revistaeducacion.educacion.es>
- Machado, N. J. (1996). *Concepções de inteligência: dos testes de QI ao espectro de competência*. Ser professor universitário. São Paulo. Recuperado em 2010, Dezembro 1, de <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br>
- Ministério da Educação. (2010) *Metas da aprendizagem*. Recuperado em 2010, Novembro 29, de <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt>
- Moniz, I. (2011). In Actas do Seminário *A Educação das crianças dos 0 aos 3 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp.15-21. Recuperado em 2011, Junho 9, de <http://www.cnedu.pt>
- Nabuco, M. E. (s.d.). *O desafio da autonomia e da qualidade em educação de infância*. Recuperado em 2011, Janeiro 19, de <http://ww4.scml.pt/media/arquivo//2009/maio/MariaEmiliaNabuco.pdf>
- Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. In Actas do Seminário *A Educação das crianças dos 0 aos 3 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp.47-60. Recuperado em 2011, Junho 9, de <http://www.cnedu.pt>

- Rocha, M. B. P., Couceiro, M. E., & Madeira, M. I. R. (1996). *Guiões técnicos – creche*. [Versão electrónica]. Recuperado em 2009, Novembro 17, de <http://www.portaldolicenciamento.com/images/stories/pdf/abrir-creche.pdf>
- Santos, L. (2011). In Actas do Seminário *A Educação das crianças dos 0 aos 3 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp.35-38. Recuperado em 2011, Junho 9, de <http://www.cnedu.pt>
- Segurança Social (s.d.). *Manual de processos-chave creche*. [Versão electrónica]. Recuperado em 2010, Dezembro 7, de [http://www1.seg-social.pt/preview\\_documentos](http://www1.seg-social.pt/preview_documentos)
- UNESCO. *Programa Educação Para Todos*. Recuperado em 2011, Janeiro 19, de [http://www.unesco.pt/cgi-bin/educacao/programas/edu\\_programas.php](http://www.unesco.pt/cgi-bin/educacao/programas/edu_programas.php)
- Vasconcelos, T. (2011). *A Educação dos 0 aos 3 Anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Recuperado em 2011, Junho 8, de [http://santarem.udipss.org/v1/documentos/novidades/recomendacao\\_0\\_3.pdf](http://santarem.udipss.org/v1/documentos/novidades/recomendacao_0_3.pdf)
- Vasconcelos, T. (2006). *A educação de infância: propostas de reflexão para um debate nacional sobre educação*. Escola Superior de Educação: Instituto Politécnico de Lisboa. Recuperado em 2009, Novembro 3, de <http://www.debatereducacao.pt/relatório/files/E3.pdf>

## Legislação

---

- Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de Fevereiro. Diário da República – I Série -A. Ministério da Educação. Lisboa. (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar).
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto. Diário da República – I Série - A. Ministério da Educação. Lisboa. (Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico).
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto. Diário da República – I Série -A. Ministério da Educação. Lisboa. (Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário).

Decreto-Lei n.º 316-A/2000, de 07 de Dezembro. Diário da República – I Série. Ministério do Trabalho e da Solidariedade. Lisboa. (Aprova os Estatutos do Instituto de Solidariedade e Segurança Social).

Despacho n.º 5220/97 de 10 de Julho. Diário da República – II Série. Ministério da Educação. Lisboa. (Aprovação de Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar).

Despacho Normativo n.º 99/89 de 27 de Outubro. Diário da República – I Série. Ministério do Emprego e da Segurança Social. Lisboa. (Aprova as Normas Reguladoras das Condições de Instalação e Funcionamento das Creches com Fins Lucrativos).

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de Outubro. Ministério da Educação. Lisboa. (Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar).

Parecer n.º 8/2008, de 21 de Outubro. Diário da República, 2.ª série – N.º 228 – 24 de Novembro de 2008. Conselho Nacional de Educação. Lisboa. (Parecer sobre “A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos”)

## **ANEXOS**

---

*ANEXO 1 – Grelha de Observação*

---

# Grade de Registo de Observação de Situações de Aula

Escola:  
Disciplina:  
Sumário:  
Nº total de alunos:  
Hora:

Professor:

Ano:  
Sala:

Turma:

Observações:

Tempo	Intervenientes	Conteúdos	Atividades	Material	Comportamentos		Observações/ inferências	Questões educativas
					Verbais	Não-verbais		

# Grade de Registo de Observação de Situações de Aula

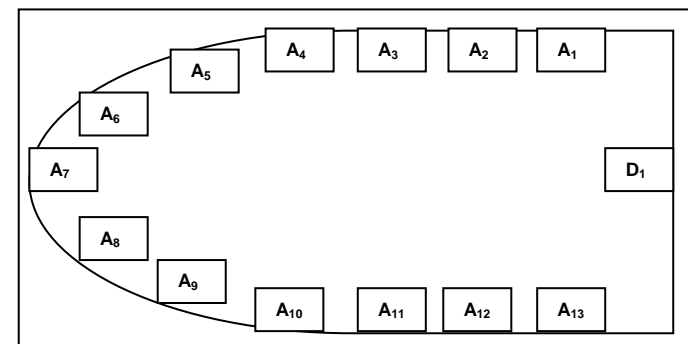
Escola: Centro Educativo  
 Disciplina: Lógico-matemática  
 Sumário: Exploração de cores  
 Nº total de alunos: 13 alunos  
 Hora: 10h50

Ano: Sala dos 2 anos  
 Professor: D<sub>1</sub>

Sala: Bibe Verde Alfaced

Data: 16 de junho de 2011

Observações: 15 minutos/O<sub>1</sub>



Planta da sala

Tempo	Intervenientes	Conteúdos	Atividades	Material	Comportamentos		Observações e inferências	Questões educativas
					Verbais	Não-verbais		
10h50	D <sub>1</sub> A <sub>10</sub> A <sub>4</sub> A <sub>5</sub> A <sub>12</sub> A <sub>8</sub> A <sub>6</sub> A <sub>13</sub> A <sub>11</sub> A <sub>9</sub>	Lógico-matemática	Exploração de cores	Fita de cor amarela, laranja, encarnada, verde, azul, rosa	<p>D<sub>1</sub> diz “1,2,3 perninhas à chinês”. D<sub>1</sub> refere que hoje é um dia especial porque um menino faz anos. A<sub>10</sub> diz “é o A<sub>4</sub>”. D<sub>1</sub> pede a A<sub>2</sub> para contar as velas que estão no chapéu/bolo que A<sub>4</sub> tem na cabeça. A<sub>2</sub> conta as velas e D<sub>1</sub> reforça ao mesmo tempo que A<sub>2</sub> vai contando. D<sub>1</sub> diz “Lindo menino”. D<sub>1</sub> pede ao grupo que olhem para as fitas coloridas e chama A<sub>5</sub>. D<sub>1</sub> diz num tom muito baixo para A<sub>5</sub> tirar a fita amarela. D<sub>1</sub> diz “Lindo, mostra a fita amarela aos amigos.” D<sub>1</sub> questiona “Está certo? A<sub>5</sub> tirou a fita amarela?”. E o grande grupo responde que sim.</p> <p>D<sub>1</sub> diz “Agora vem cá buscar a fita cor de laranja a A<sub>12</sub>”. D<sub>1</sub> diz “Boa A<sub>12</sub>” e mais uma vez D<sub>1</sub> pede a A<sub>12</sub> para mostrar a fita laranja aos colegas. D<sub>1</sub> chama a atenção a A<sub>8</sub>, perguntando-lhe se não quer tirar uma fita.</p>	<p>Grupo senta-se corretamente com pernas cruzadas. A<sub>2</sub> levanta-se em direcção a A<sub>4</sub>.</p> <p>A<sub>2</sub> senta-se no seu lugar.</p> <p>A<sub>5</sub> levanta-se em direcção às fitas. A<sub>5</sub> desloca-se em direcção à fita e tira a fita amarela. A<sub>5</sub> dirige-se aos colegas com a fita amarela na mão e mostra-a. A<sub>5</sub> coloca a fita onde estava depois de ter mostrado a todos os colegas e senta-se no seu lugar.</p> <p>A<sub>12</sub> levanta-se em direcção às fitas e tira a fita laranja. A<sub>12</sub> mostra as fitas e A<sub>13</sub> levanta-se e toca na fita. A<sub>8</sub> mexe na caixa dos brinquedos.</p>	<p>As fitas de várias cores encontram-se espalhadas no chão.</p>	<p>Rotina diária</p> <p>Contagem</p> <p>Cor amarela</p> <p>Reforço positivo</p> <p>Cor laranja</p> <p>Reforço positivo</p>



					<p>D<sub>1</sub> chama A<sub>4</sub> e pede-lhe que tire a fita encarnada. D<sub>1</sub> diz “Boa, mostra aos colegas”. D<sub>1</sub> pergunta se A<sub>4</sub> tirou a fita encarnada e o grande grupo responde afirmativamente. D<sub>1</sub> pede a fita, mas A<sub>4</sub> diz que falta mostrar a A<sub>5</sub>, então D<sub>1</sub> diz-lhe para mostrar.</p> <p>D<sub>1</sub> diz “Vem cá tirar a fita verde a A<sub>13</sub>”. D<sub>1</sub> pergunta “Está certo?”. O grande grupo responde “Está”. D<sub>1</sub> pede a A<sub>13</sub> que mostre aos colegas. D<sub>1</sub> pergunta “Esta fita de que cor é?” e o grande grupo responde “Verde”. A<sub>11</sub> diz “É da cor do nosso bibe”. D<sub>1</sub> responde “Muito bem. Olhem lá, a A<sub>11</sub> disse uma coisa muito bem! Que cor é o vosso bibe?” O grupo responde verde. A<sub>4</sub> diz “Aquele”. D<sub>1</sub> diz “É o que está naquela folha verde, muito bem!”</p> <p>D<sub>1</sub> pede que A<sub>13</sub> coloque a fita no lugar. A<sub>8</sub> diz que não conseguiu ver, então D<sub>1</sub> diz a A<sub>13</sub> para lhe ir mostrar.</p> <p>D<sub>1</sub> pede a A<sub>9</sub> para tirar a fita azul. D<sub>1</sub> reforça “Onde está a fita azul?”. D<sub>1</sub> afirma “Boa, mostra aos amigos a fita azul.” D<sub>1</sub> chama a atenção a A<sub>8</sub>, pedindo-lhe que se sente correctamente. D<sub>1</sub> pede a A<sub>9</sub> para colocar a fita no lugar. D<sub>1</sub> chama A<sub>11</sub> para tirar a fita rosa. D<sub>1</sub> diz “Muito bem, mostra aos amigos.”</p>	<p>A<sub>13</sub> senta-se. A<sub>6</sub> toca na fita. A<sub>12</sub> entrega a fita a D<sub>1</sub> e D<sub>1</sub> coloca-a no lugar. A<sub>12</sub> senta-se.</p> <p>A<sub>4</sub> levanta-se. A<sub>4</sub> tira a fita encarnada. A<sub>4</sub> deixa cair a fita e D<sub>1</sub> ajuda-o a agarrar. A<sub>4</sub> mostra a fita aos colegas. A<sub>4</sub> dirige-se mais próximo de A<sub>5</sub> mostrando-lhe a fita, de seguida entrega a fita a D<sub>1</sub> e senta-se no seu lugar.</p> <p>A<sub>13</sub> levanta-se do lugar e tira a fita verde. A<sub>13</sub> abana a cabeça afirmativamente. A<sub>13</sub> mostra a fita aos colegas. D<sub>1</sub> mexe no bibe de A<sub>1</sub>. A<sub>13</sub> continua a deslocar-se pelos colegas a mostrar a fita verde. A<sub>4</sub> aponta para a parede da sala. D<sub>1</sub> olha para trás, para onde A<sub>4</sub> apontou. A<sub>13</sub> dirige-se a A<sub>8</sub> e mostra-lhe a fita. A<sub>8</sub> toca na fita e A<sub>13</sub> coloca a fita no lugar e senta-se.</p> <p>A<sub>9</sub> aproxima-se das fitas, olha-as e mexe no bibe. A<sub>9</sub> tira a fita azul. D<sub>1</sub> aponta para as crianças. A<sub>9</sub> mostra a fita. A<sub>8</sub> deita-se no chão. A<sub>9</sub> põe fita no lugar. A<sub>11</sub> levanta-se e A<sub>10</sub> ajuda-a, A<sub>11</sub> tira a fita rosa.</p>	<p>No placar dos trabalhos está visível uma folha verde.</p>	<p>Cor encarnada Reforço positivo</p> <p>Cor verde</p> <p>Reforço positivo</p> <p>Cor azul</p> <p>Reforço positivo</p> <p>Cor rosa Reforço positivo</p>
--	--	--	--	--	---	---	--	---

10h55	D <sub>1</sub> A <sub>4</sub> A <sub>11</sub> A <sub>7</sub> A <sub>9</sub> A <sub>8</sub> A <sub>10</sub> A <sub>2</sub> A <sub>13</sub>			<p>Fita de cor roxa, castanha</p> <p>Caixa mágica</p>	<p>A<sub>4</sub> diz “É para as meninas”. D<sub>1</sub> reforça “Sim, é a cor das meninas” e pede a A<sub>11</sub> para colocar a fita no lugar.</p> <p>D<sub>1</sub> refere que A<sub>7</sub> vai tirar a última fita, porque estava bem sentada e muito linda. D<sub>1</sub> diz “Muito bem a fita roxa, mostra aos amigos”. A<sub>4</sub> diz mais uma vez “É para as meninas” e A<sub>9</sub> repete o mesmo. A<sub>4</sub> diz “Falta o A<sub>8</sub>”. D<sub>1</sub> pede a A<sub>7</sub> para colocar a fita no lugar. D<sub>1</sub> diz “Hoje vamos aprender uma nova cor”. D<sub>1</sub> refere que para a cor aparecer, terá de se fazer magia e que todos já sabem quais as palavras mágicas. A<sub>9</sub> e A<sub>7</sub> dizem “Pozinhos...”. D<sub>1</sub> pede que esperem e diz que vai abrir a caixa mágica. D<sub>1</sub> diz “Vamos ver se tem alguma coisa cá dentro”. O grupo responde que não. A<sub>2</sub> diz “Não”. D<sub>1</sub> pergunta “A<sub>4</sub> a caixa está vazia ou está cheia?” A<sub>4</sub> responde “Está vazia”, e D<sub>1</sub> reforça “Está vazia, não está nada cá dentro.” A<sub>7</sub> diz “E depois está lá dentro uma fita”, D<sub>1</sub> questiona “Será? Será que nós vamos conseguir fazer aparecer uma fita?” A<sub>7</sub> diz “Sim, mas não é azul, é cor de rosa”. D<sub>1</sub> responde “Será? Mas a fita da cor rosa está aqui!” A<sub>13</sub> diz “É a preta” e D<sub>1</sub> questiona se será a preta. A<sub>2</sub> diz que não. D<sub>1</sub> pergunta se será a fita preta que vai aparecer. D<sub>1</sub> menciona que o grupo terá de dizer as palavras mágicas e começa “1,2,3 com pozinhos perlimpimpim a nossa magia acontece assim, plim!” D<sub>1</sub> pede “Soprar com muita força”. D<sub>1</sub> remata “Tanta força! Será que a caixa ainda</p>	<p>A<sub>11</sub> mostra a fita aos colegas sem se aproximar muito deles. D<sub>1</sub> sorri. A<sub>8</sub> levanta-se e toca na fita. A<sub>11</sub> coloca fita no lugar e senta-se.</p> <p>A<sub>7</sub> levanta-se. A<sub>7</sub> tira a fita roxa. A<sub>7</sub> mostra fita aos colegas.</p> <p>A<sub>7</sub> volta para trás e mostra a fita a A<sub>8</sub>. A<sub>7</sub> coloca fita no lugar.</p> <p>A<sub>10</sub> bate palmas, A<sub>8</sub> levanta as mãos. D<sub>1</sub> segura uma caixa na mão. D<sub>1</sub> começa a abrir a caixa muito devagar. A<sub>8</sub> e A<sub>7</sub> abanam o dedo negativamente.</p> <p>D<sub>1</sub> aponta para a fita rosa.</p> <p>D<sub>1</sub> fecha a caixa.</p> <p>Todo o grupo faz o mesmo gesto que D<sub>1</sub>, abanando as mãos para a frente. Chapéu de A<sub>4</sub> cai e ele segura-o. Todo o grupo assopra.</p>		<p>Cor roxa Reforço positivo</p> <p>Noção cheio/vazio</p> <p>Noção dentro</p>
-------	---	--	--	---	--	--	--	---

					<p>está vazia? Será que vamos encontrar alguma coisa dentro da caixa?”</p> <p>A<sub>9</sub> diz não.</p> <p>D<sub>1</sub> pergunta se querem ver qual a fita que está dentro da caixa, questionando se será a fita preta.</p> <p>D<sub>1</sub> pede silêncio e para se sentarem corretamente.</p> <p>A<sub>2</sub> diz “Preta”, A<sub>9</sub> diz “É preta” e A<sub>7</sub> diz “É castanha”.</p> <p>D<sub>1</sub> pergunta se a fita é da cor preta. Alguns alunos respondem castanha, outros dizem preta.</p> <p>D<sub>1</sub> então pede a quem sabe a cor da fita para colocar o dedo no ar.</p> <p>D<sub>1</sub> reforça que só vai dizer a cor, quem não estiver a falar. A<sub>7</sub> diz “Castanha” e D<sub>1</sub> pede-lhe para reforçar e A<sub>7</sub> repete “Castanha”. D<sub>1</sub> responde “Linda”. D<sub>1</sub> refere que vai passar a fita a todos.</p>	<p>D<sub>1</sub> começa a abrir a caixa e faz sinal de espanto. Todo o grupo se agita e A<sub>9</sub> quase se levanta.</p> <p>D<sub>1</sub> mostra a caixa aberta com a fita castanha dentro.</p> <p>D<sub>1</sub> tira a fita dentro da caixa.</p> <p>A<sub>12</sub>, A<sub>11</sub>, A<sub>9</sub>, A<sub>8</sub>, A<sub>7</sub> e A<sub>5</sub> poem o dedo no ar, A<sub>3</sub> e A<sub>1</sub> olham para os colegas e colocam também o dedo no ar. Grupo agita-se.</p> <p>D<sub>1</sub> entrega a fita a A<sub>13</sub>. A fita começa a passar por todos os alunos.</p>		<p>Cor castanha</p> <p>Reforço positivo</p>
11h00	<p>D<sub>1</sub></p> <p>A<sub>8</sub></p> <p>A<sub>7</sub></p> <p>A<sub>9</sub></p> <p>A<sub>4</sub></p> <p>A<sub>13</sub></p> <p>A<sub>2</sub></p> <p>A<sub>12</sub></p> <p>A<sub>11</sub></p>			<p>Fita castanha</p> <p>Caixa mágica</p>	<p>A<sub>8</sub> diz “Cheira bem”. D<sub>1</sub> pede-lhe que passe a fita a A<sub>7</sub>. A<sub>7</sub> diz “Cheira bem”. D<sub>1</sub> diz “Cheira bem?! E de que cor é a fita A<sub>7</sub>?”, A<sub>7</sub> responde que é castanha.</p> <p>D<sub>1</sub> continua a perguntar aos restantes a cor da fita, e o grupo vai respondendo castanha.</p> <p>D<sub>1</sub> questiona se sabem o que vão fazer.</p> <p>D<sub>1</sub> pergunta a A<sub>9</sub> “E agora a caixa está aberta ou fechada?” e A<sub>9</sub> responde-lhe que está aberta.</p> <p>D<sub>1</sub> pergunta a A<sub>4</sub> “E agora? Está aberta ou fechada?” A<sub>4</sub> responde que está fechada.</p> <p>D<sub>1</sub> questiona o grupo se será que se consegue fazer desaparecer a fita. O grupo responde que sim. D<sub>1</sub> pede para dizerem as palavras mágicas novamente e o grupo diz as palavras mágicas e assopra.</p> <p>D<sub>1</sub> questiona o grupo “Será que a fita desapareceu?”, o grupo responde que não e A<sub>13</sub></p>	<p>A<sub>8</sub> leva a fita ao nariz.</p> <p>A<sub>7</sub> cheira também a fita.</p> <p>O resto do grupo começa também a cheirar a fita.</p> <p>D<sub>1</sub> tira fita a A<sub>1</sub>.</p> <p>D<sub>1</sub> começa a dobrar a fita e coloca-a dentro da caixa, sem a fechar.</p> <p>D<sub>1</sub> fecha a caixa.</p> <p>A<sub>8</sub> levanta-se.</p> <p>D<sub>1</sub> aponta para a fita amarela.</p>		<p>Noção aberto/ fechado</p> <p>Conceito desaparecer</p>

				<p>diz “Amarela” e A<sub>8</sub> reforça “Amarela”.</p> <p>D<sub>1</sub> questiona “Será que está na caixa a fita amarela? Mas a fita amarela está aqui!”.</p> <p>A<sub>2</sub> diz “A amarela está aqui!”</p> <p>D<sub>1</sub> diz “Vamos ver se a fita castanha desapareceu?” e continua “Eu acho que vocês conseguiram fazer desaparecer a fita!”.</p> <p>A<sub>7</sub> pergunta “A fita castanha?” e D<sub>1</sub> diz “Sim, a fita castanha”. A<sub>12</sub> diz “Não há!” e A<sub>11</sub> diz “Não há, está vazia!”.</p> <p>D<sub>1</sub> pergunta “Onde está a fita castanha?” e A<sub>8</sub> responde “Não há. Está vazia.” D<sub>1</sub> pergunta “O que é que nós conseguimos fazer? Onde está a fita castanha?”</p> <p>O grupo diz que não há fita. D<sub>1</sub> diz “Desapareceu! Onde será que foi a fita A<sub>8</sub>?” e A<sub>8</sub> responde que se foi embora. A<sub>7</sub> diz que a fita foi para casa. D<sub>1</sub> reforça “Foi para a casa dela?! Será que a fita castanha tem uma casa castanha? Se calhar tem!”</p> <p>A<sub>7</sub> diz “Será que não é preta?” D<sub>1</sub> questiona-a e A<sub>7</sub> afirma que a casa da fita é castanha.</p> <p>D<sub>1</sub> diz que vai fechar a caixa e A<sub>4</sub> responde que a fita foi dormir.</p>	<p>A<sub>2</sub> levanta-se e toca na fita amarela. A<sub>1</sub> imita-o.</p> <p>D<sub>1</sub> abre um pouco a caixa.</p> <p>D<sub>1</sub> mostra a caixa vazia ao grupo.</p> <p>O grupo agita-se.</p> <p>D<sub>1</sub> começa a fechar a caixa.</p>		<p>Conceito fechado</p>
--	--	--	--	--	---	--	-------------------------

# Grade de Registo de Observação de Situações de Aula

Escola: Centro Educativo

Ano: Sala dos 2 anos

Disciplina: Abordagem à arte Professor: D<sub>1</sub>

Sala: Bibe Verde Alface

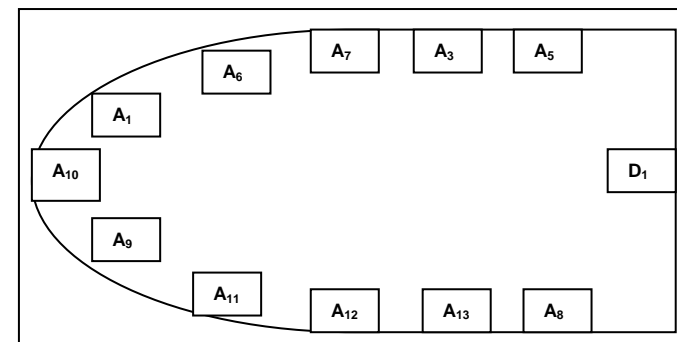
Sumário: Espírito Crítico

Nº total de alunos: 11 alunos

Hora: 16h45

Data: 21 de junho de 2011

Observações: 15 minutos/O<sub>2</sub>



Planta da sala

Tempo	Intervenientes	Conteúdos	Atividades	Material	Comportamentos		Observações e inferências	Questões educativas
					Verbais	Não verbais		
16h45	D <sub>1</sub> A <sub>9</sub> A <sub>7</sub> A <sub>1</sub> A <sub>8</sub> A <sub>12</sub> A <sub>11</sub> A <sub>13</sub> A <sub>6</sub>	Abordagem à arte	Espírito Crítico	Imagem fotográfica de Gandhi	<p>D<sub>1</sub> diz “1,2,3 perninhas à chinês”. D<sub>1</sub> continua, “Hoje trouxe aqui uma surpresa e trouxe aqui algumas imagens, de alguns artistas muito importantes. Sabem o que é que eles fazem? Pintam quadros!”</p> <p>A<sub>9</sub> exclama “Quadros!?”</p> <p>D<sub>1</sub> pergunta a A<sub>7</sub> se já viu algum quadro, e A<sub>7</sub> responde “Já! Eu já tenho um quadro lá na minha casa da mãe”. D<sub>1</sub> reforça “Tens um quadro na casa da mãe?” e A<sub>7</sub> responde afirmativamente.</p> <p>D<sub>1</sub> questiona A<sub>7</sub> sobre o que o quadro tem desenhando e A<sub>7</sub> responde “Eu não sei, só tem desenhos!”.</p> <p>D<sub>1</sub> diz “E hoje vamos conhecer alguns quadros de artistas muito importantes! São pessoas que pintam os quadros para nós vermos!”, A<sub>9</sub> exclama “Para ver?!”</p> <p>D<sub>1</sub> diz “Olha vamos ver aqui um quadro muito giro! Vamos olhar bem para este senhor”</p> <p>A<sub>9</sub> diz “Doutor” e alguns colegas imitam-no dizendo também “Doutor”. D<sub>1</sub> refere que irá perguntar a A<sub>9</sub> sobre quem será o senhor da imagem e A<sub>9</sub> volta a repetir “Doutor”. D<sub>1</sub> confronta-o “Doutor?! É o doutor que tu vais ao</p>	<p>O grupo senta-se.</p> <p>D<sub>1</sub> segura as imagens e põe no colo.</p> <p>Grupo abana a cabeça negativamente.</p> <p>A<sub>1</sub> abana as mãos.</p> <p>A<sub>8</sub> mexe na cabeça.</p> <p>A<sub>12</sub> mexe no cabelo.</p> <p>D<sub>1</sub> mostra ao grupo imagem fotográfica de Gandhi.</p> <p>A<sub>9</sub> abana a cabeça afirmativamente.</p>		Rotina diária

				<p>médico?” e A<sub>9</sub> responde “É”.</p> <p>D<sub>1</sub> questiona A<sub>7</sub> sobre mais o que se pode dizer da imagem e A<sub>7</sub> responde “Tem uns óculos”. D<sub>1</sub> diz “Tem uns óculos! Porquê? Será que o senhor não vê bem?” e A<sub>7</sub> responde que sim. D<sub>1</sub> reforça “Precisa de óculos para ver melhor, não é?” e A<sub>7</sub> responde “É, e ele é o doutor”. D<sub>1</sub> continua “Mas ele está assim com as mãos. Porquê?”. A<sub>7</sub> diz “Porque sim”</p> <p>D<sub>1</sub> insiste “Porque é que será que ele está assim com as mãos?”</p> <p>A<sub>7</sub> diz “Tem frio nas mãos”. D<sub>1</sub> questiona “Tem frio nas mãos? Achas A<sub>7</sub>? E o A<sub>8</sub> o que acha?”. A<sub>8</sub> responde “Tem o olho assim”. D<sub>1</sub> diz “Tem olho assim?” e A<sub>8</sub> responde afirmativamente. D<sub>1</sub> nega “Não tem nada! Vê lá bem”</p> <p>A<sub>8</sub> diz “Aqui”. D<sub>1</sub> pergunta “E o que é que ele está a fazer A<sub>8</sub>?” e A<sub>8</sub> responde “Não tem cabelo”.</p> <p>D<sub>1</sub> questiona o grupo: “Ele está vestido de que cor?” e A<sub>7</sub> diz “Branco e Preto”. D<sub>1</sub> reforça “Branco”. A<sub>9</sub> diz “Branco e Preto”. D<sub>1</sub> diz “Mas eu só vejo uma camisola branca”. A<sub>7</sub> diz “Mas está ali uma cabeça preta” e D<sub>1</sub> responde “Sabes porquê? A cor da pele do senhor... olhem lá para os vossos braços”.</p> <p>A<sub>9</sub>, A<sub>7</sub>, A<sub>11</sub> e A<sub>13</sub> dizem “São brancos”.</p> <p>D<sub>1</sub> relata “São brancos! E a cor da pele deste senhor, reparem, a cor da pele deste senhor é escura, é mais escura”.</p> <p>A<sub>7</sub> diz “Pois é, e a cabeça também é mais escura!”, D<sub>1</sub> responde “Mais escura e já não tem cabelo!”</p> <p>A<sub>8</sub> diz “O meu braço não tem cabelo!”, D<sub>1</sub> responde “Não tem cabelo, pois não?!” e A<sub>13</sub> fala alto “Mas tu tens cabelo”</p> <p>D<sub>1</sub> diz “O A<sub>8</sub> tem cabelo, este senhor é que já não tem cabelo, pois não?!”, A<sub>9</sub> diz “O doutor não tem cabelo”</p>	<p>A<sub>7</sub> leva os seus dedos aos seus olhos.</p> <p>D<sub>1</sub> junta as mãos como representado na imagem.</p> <p>D<sub>1</sub> pega novamente na imagem e mostra ao grupo de alunos.</p> <p>A<sub>8</sub> leva os seus dedos ao olho e abre-o mais.</p> <p>D<sub>1</sub> imita-o.</p> <p>D<sub>1</sub> mostra a imagem a A<sub>8</sub> e este levanta-se para ficar mais próximo da imagem, e aponta para a imagem.</p> <p>A<sub>7</sub> levanta-se e aponta para a imagem.</p> <p>D<sub>1</sub> estica braço para a frente.</p> <p>A<sub>8</sub> e A<sub>3</sub> imitam D<sub>1</sub>, levantando os braços.</p> <p>A<sub>13</sub> aponta com o dedo para a cabeça de A<sub>8</sub> e D<sub>1</sub> olha para os alunos.</p> <p>D<sub>1</sub> coloca imagem no chão.</p> <p>D<sub>1</sub> mostra imagem do quadro Mona Lisa, de Leonard Da Vinci.</p>		<p>Branco/preto</p> <p>Conceito frio</p>
--	--	--	--	--	--	--	--

				<p>Mona Lisa, de Leonard Da Vinci</p> <p>D<sub>1</sub> questiona “Será mais velho, o senhor?”, A<sub>7</sub> responde “Não” e D<sub>1</sub> interroga “Não?”</p> <p>A<sub>8</sub> diz “Está cheio de frio”</p> <p>D<sub>1</sub> chama a atenção para a nova imagem que apresenta e diz “Vamos ver o que se passa aqui com esta senhora! Vamos olhar”, D<sub>1</sub> pergunta “O que é que esta senhora estará a fazer A<sub>6</sub>?” A<sub>6</sub> não responde e A<sub>8</sub> diz “Está a olhar para as nuvens?!”. D<sub>1</sub> interroga “Está a olhar para as nuvens? Será?” e A<sub>8</sub> responde que sim.</p> <p>D<sub>1</sub> questiona “O que é que ela tem vestido?”, A<sub>8</sub> responde “Uma roupa castanha!” e D<sub>1</sub> exclama “Uma roupa castanha!”</p> <p>D<sub>1</sub> pergunta ao grupo “Ela estará de pé ou sentada?”</p> <p>A<sub>7</sub> diz “Estará em pé”</p>			<p>Conceito em pé/sentado</p>
16h50	<p>D<sub>1</sub></p> <p>A<sub>9</sub></p> <p>A<sub>7</sub></p> <p>A<sub>8</sub></p> <p>A<sub>5</sub></p> <p>A<sub>3</sub></p> <p>A<sub>13</sub></p> <p>A<sub>11</sub></p> <p>A<sub>12</sub></p>			<p>Imagem : “Jean Renoir desenhando” de Pierre Auguste Renoir.</p> <p>D<sub>1</sub> corrige “Está em pé!” e continua “Mas ela tem aqui uma imagem por trás, olhem lá”</p> <p>D<sub>1</sub> questiona “Onde será que ela está? A senhora?”, A<sub>7</sub> diz “Está, está... está nas nuvens”, D<sub>1</sub> exclama “Está nas nuvens?”, A<sub>8</sub> diz “Não, não! Está... está lá longe!” e D<sub>1</sub> responde “Está longe a senhora!”</p> <p>A<sub>7</sub> reforça “Está a olhar para as nuvens”, D<sub>1</sub> diz “Está a olhar para as nuvens! Muito bem!” e questiona “Gostam deste quadro? Gostam desta senhora?”</p> <p>A<sub>7</sub> responde que não e A<sub>8</sub> que sim. D<sub>1</sub> questiona “Não gostas A<sub>7</sub>?”, A<sub>7</sub> responde que não mais uma vez e A<sub>9</sub> diz “Eu gosto da senhora”</p> <p>A<sub>3</sub> e A<sub>5</sub> dizem que não gostam. D<sub>1</sub> diz “Não gostas A<sub>5</sub>?” e A<sub>5</sub> responde que não.</p> <p>D<sub>1</sub> diz “Agora vamos olhar para este menino!”, A<sub>9</sub> diz “Está deitado”, A<sub>8</sub> diz “Está a fazer pinturas”, D<sub>1</sub> pergunta ao grupo sobre o que estará o menino a fazer e A<sub>7</sub> diz “Está a fazer pinturas”</p> <p>D<sub>1</sub> questiona “Será que ele está triste ou está contente?”. A<sub>7</sub> e A<sub>9</sub> respondem “Está triste”</p>	<p>D<sub>1</sub> aproxima a imagem aos alunos.</p> <p>D<sub>1</sub> olha para a imagem.</p> <p>A<sub>7</sub> roí as unhas.</p> <p>O grupo agita-se.</p> <p>D<sub>1</sub> mostra outra imagem, de um menino debruçado sobre um livro, “Jean Renoir desenhando” de Pierre Auguste Renoir.</p>	<p>Reforço positivo</p> <p>Noção triste/ contente</p>	

				<p>Imagem fotográfica: Ceramista Rosa Ramalho</p>	<p>D<sub>1</sub> diz “Está triste! Porquê? Porque acham que este menino está triste?”, A<sub>7</sub> responde “Porque ele tem medo da luz escura e depois ninguém vai acender a luz”, D<sub>1</sub> diz “Mas ele tem luz!” e A<sub>7</sub> pergunta onde.  D<sub>1</sub> responde “Não vê! Não consegues ver o menino?” e A<sub>7</sub> responde “Consigo”.  D<sub>1</sub> refere “Se estivesse tudo escuro tu não conseguias ver, pois não?” e A<sub>7</sub> responde que não.  A<sub>8</sub> diz “Eu consigo ver luz”  D<sub>1</sub> pergunta “O que é que o menino está a desenhar” e A<sub>7</sub> responde “Está a desenhar...” D<sub>1</sub> interrompe “O que é que será que está a desenhar A<sub>13</sub>?”  A<sub>13</sub> responde “Uma casa” e D<sub>1</sub> interroga “Uma casa?”  D<sub>1</sub> questiona “Será uma casa A<sub>13</sub>? O que é que achas A<sub>11</sub>?” A<sub>11</sub> hesita mas responde “Uma casa”.  D<sub>1</sub> continua “Ele estará na escola ou em casa? Olhem lá?”, A<sub>9</sub> diz “Está em casa” e D<sub>1</sub> questiona “Está em casa?”. A<sub>7</sub> responde que sim, D<sub>1</sub> pergunta ao grupo “Vocês gostam deste menino?” e o grupo responde que sim.  A<sub>7</sub> diz “Sim é bonito, a outra senhora é feia!” e D<sub>1</sub> diz “A outra senhora é feia?”. A<sub>7</sub> continua a afirmar que o menino é bonito.  D<sub>1</sub> chama a atenção para a nova imagem e diz “Vamos ver aqui esta senhora!”, A<sub>9</sub> diz “Má” e A<sub>12</sub> reforça “É má”.  D<sub>1</sub> questiona “Esta senhora é má?” e A<sub>7</sub> responde “É, ela é feia e má!” A<sub>9</sub> repete “É má”.  D<sub>1</sub> pergunta “É feia e má?” e A<sub>8</sub> responde “Tem cara de bruxa!”. D<sub>1</sub> questiona “Tem cara de bruxa?” e A<sub>8</sub> responde “E está aqui escuro!”  D<sub>1</sub> exclama “Está escuro! E porquê que a senhora será má? Porquê que vocês estão a dizer isso?” e A<sub>9</sub> diz “É má”.</p>	<p>D<sub>1</sub> olha para a imagem.</p> <p>A<sub>13</sub> levanta-se do seu lugar e aproxima-se da imagem  A<sub>13</sub> aproxima-se novamente da imagem e aponta com o seu dedo.</p> <p>D<sub>1</sub> mostra imagem fotográfica: idosa à porta de casa, Ceramista Rosa Ramalho.</p> <p>A<sub>8</sub> aproxima-se da imagem.</p>	<p>Conceito escuro</p> <p>Conceito feio</p>
--	--	--	--	---	--	--	---



				<p>Imagem : “Os girassóis” de Vicente Van Gogh</p>	<p>D<sub>1</sub> questiona A<sub>5</sub> “Achas que esta senhora é má?” e A<sub>5</sub> responde “Não! Está triste!”. D<sub>1</sub> diz “Está triste! Vocês acham que esta senhora está com cara de triste ou contente?” e A<sub>7</sub> responde “Está com cara de bruxa!”.</p> <p>A<sub>9</sub> reclama “Eu não gosto de bruxas!” e D<sub>1</sub> insiste “Mas ela está com cara triste ou contente?”.</p> <p>A<sub>7</sub> diz “está triste e A<sub>9</sub> volta a repetir que não gosta de bruxas. D<sub>1</sub> pergunta a A<sub>9</sub> “Não gostas de bruxas?” e A<sub>9</sub> responde-lhe que não.</p> <p>D<sub>1</sub> chama a atenção a A<sub>7</sub>, dizendo “Esta senhora é mais velha, não é?” e A<sub>7</sub> responde “É, e mais, está ali escuro”. D<sub>1</sub> diz “Está ali escuro, e onde será que ela está A<sub>11</sub>?” e A<sub>11</sub> responde “No escuro”.</p> <p>A<sub>8</sub> diz “Ai que feia”</p> <p>D<sub>1</sub> chama a atenção para a nova imagem, “Agora vamos olhar para este quadro” e A<sub>8</sub> grita “Flores”.</p> <p>D<sub>1</sub> continua “O que é que está neste quadro?” e A<sub>8</sub> repete “Flores”. D<sub>1</sub> diz “Flores que estão dentro de...”</p> <p>A<sub>7</sub> começa a cantar uma música de flores e todo o grupo acompanha-a. D<sub>1</sub> começa a cantar com o grupo.</p> <p>D<sub>1</sub> interrompe dizendo “Pronto, já cantamos um bocadinho! Pronto”</p> <p>D<sub>1</sub> abana a imagem e diz “E as flores estão dentro do quê?”, A<sub>8</sub> responde “De uma caixa” e D<sub>1</sub> exclama “De uma caixa”. A<sub>9</sub> diz “Água” e D<sub>1</sub> confirma “Muito bem, estão dentro de água! E estas flores são de que cor?”. Todo o grupo grita laranja.</p>	<p>A<sub>13</sub> levanta-se e aponta para a imagem.</p> <p>D<sub>1</sub> faz gesto para que A<sub>13</sub> e A<sub>8</sub> se sentam bem.</p> <p>D<sub>1</sub> guarda imagem e mostra ao grupo outra imagem, “Os girassóis” de Vicente Van Gogh</p> <p>D<sub>1</sub> sorri para o grupo.</p> <p>O grupo de alunos faz os gestos da música.</p> <p>O grupo faz silêncio.</p> <p>A<sub>13</sub> levanta-se do seu lugar.</p>		<p>Interação Afetividade</p> <p>Respeito</p> <p>Cor laranja</p>
16h55	<p>D<sub>1</sub></p> <p>A<sub>9</sub></p> <p>A<sub>7</sub></p> <p>A<sub>8</sub></p> <p>A<sub>12</sub></p> <p>A<sub>13</sub></p>			<p>Imagem :</p>	<p>D<sub>1</sub> pergunta “São bonitas estas flores” e diz para A<sub>13</sub> se sentar.</p> <p>D<sub>1</sub> continua “São bonitas estas flores A<sub>11</sub>?”, A<sub>11</sub> responde que sim, D<sub>1</sub> pergunta a A<sub>11</sub> se gosta de flores e A<sub>11</sub> responde afirmativamente.</p> <p>D<sub>1</sub> diz “Vamos olhar aqui para esta imagem” e A<sub>8</sub></p>	<p>A<sub>13</sub> aponta para as flores.</p> <p>D<sub>1</sub> troca de imagem, uma imagem de uma mãe com o</p>		

	A <sub>6</sub>			<p>“Maternidade” de Lasar Segall</p> <p>Imagem fotográfica de Charlot</p> <p>Imagem : menina</p>	<p>grita “Bebé”. D<sub>1</sub> pede silêncio.</p> <p>D<sub>1</sub> questiona “A<sub>6</sub> o que é que está aqui no quadro?” e A<sub>6</sub> responde muito baixo “É um bebé”. D<sub>1</sub> continua “É uma bebé! E mais quem?” A<sub>8</sub> e A<sub>9</sub> dizem que é a mãe.</p> <p>D<sub>1</sub> questiona mais uma vez A<sub>6</sub> “Quem é que está aqui no quadro?” e A<sub>6</sub> responde que é uma senhora.</p> <p>D<sub>1</sub> refere que é uma senhora e questiona “Será a mãe do bebé?” e A<sub>7</sub> responde “É a mãe do bebé!”. D<sub>1</sub> questiona “É a mãe do bebé, o que achas A<sub>12</sub>?” e A<sub>12</sub> responde que o bebé está a dormir. D<sub>1</sub> pergunta “O bebé está a dormir? Está ao colo da senhora, da mamã?”, A<sub>9</sub> diz que não e D<sub>1</sub> pergunta-lhe porquê.</p> <p>A<sub>9</sub> diz “Está no colo”.</p> <p>D<sub>1</sub> questiona se a mãe do bebé é bonita e A<sub>7</sub> responde que o bebé também é bonito.</p> <p>D<sub>1</sub> chama a atenção para todo o grupo olhar para a nova imagem e questiona “Quem será este senhor?”</p> <p>A<sub>9</sub> responde algo que não se percebe, D<sub>1</sub> pergunta “Quem?” e A<sub>9</sub> diz “É o mágico”. A<sub>7</sub> responde o mesmo e acrescenta “E tem um chapéu!”</p> <p>D<sub>1</sub> questiona o grupo “O que é que ele tem aqui?” e acrescenta “É uma coisa preta!”</p> <p>A<sub>8</sub> responde que são umas barbas e D<sub>1</sub> pergunta se são umas barbas ou um bigode. A<sub>7</sub> responde “É um bigode”, D<sub>1</sub> reforça “É um bigode” e pergunta “O que é que ele tem na mão?”.</p> <p>A<sub>8</sub> responde “É um pau” e A<sub>7</sub> repete “Um pau”.</p> <p>D<sub>1</sub> questiona “Um pau! E porquê?” e A<sub>7</sub> responde “Para matar!”. D<sub>1</sub> exclama “Para matar?! Eu acho que não!” e questiona “E o senhor está triste ou está contente?”. A<sub>9</sub> responde “Está triste” e D<sub>1</sub> diz “Está triste! E o que será que ele vai fazer? Digam lá?”</p>	<p>filho. “Maternidade” de Lasar Segall.</p> <p>O grupo agita-se.</p> <p>D<sub>1</sub> troca por outra imagem fotográfica de Charlot.</p> <p>D<sub>1</sub> aponta para a parte de cima do seu lábio superior.</p>		<p>Mãe/filho</p> <p>Conceito barba/bigode</p> <p>Conceito triste/contente</p>
--	----------------	--	--	--	--	---	--	---

				<p>com pomba de Pablo Picasso</p>	<p>A<sub>8</sub> diz “Vai para casa” e D<sub>1</sub> remata “Vai para casa! Será que este pau vai servir para o senhor? Para ajudar o senhor a ir para casa?”.</p> <p>A<sub>7</sub> diz “Mas a senhora foi para casa!”, D<sub>1</sub> exclama “Ah e ele ficou sozinho!” e A<sub>7</sub> reforça “Sim e ele está triste!”</p> <p>D<sub>1</sub> diz “Agora vamos olhar para esta menina”, A<sub>8</sub> diz “Uma senhora”, D<sub>1</sub> questiona se será e A<sub>7</sub> responde “Uma menina com um pintainho na mão”. A<sub>9</sub> diz que gosta de pintainhos e D<sub>1</sub> questiona “Será um pintainho? Será que este animal é um pintainho?” e A<sub>7</sub> afirma que sim.</p> <p>D<sub>1</sub> sussurra que vai dizer o que é, e diz “É uma gaivota!”. A<sub>9</sub> responde “A gaivota é na praia”</p> <p>D<sub>1</sub> questiona qual a razão da menina ter uma gaivota na mão e A<sub>7</sub> responde que a gaivota tem frio. D<sub>1</sub> diz “A gaivota tem frio e ela está a aconchegar a gaivota?!” e A<sub>7</sub> afirma que sim. A<sub>8</sub> diz “Porque ela quer sair, quer ir para casa!” e D<sub>1</sub> exclama “A gaivota quer ir para a casa dela!”.</p>	<p>D<sub>1</sub> troca de imagem: menina com pomba de Pablo Picasso.</p>		<p>Aves</p>
--	--	--	--	-----------------------------------	---	--	--	-------------

## *ANEXO 2 – Guião da Entrevista*

---

Designação de blocos	Questões
<b>Formação académica e profissional</b>	1- Qual a sua área de formação inicial? 2- Há quanto tempo se dedica à educação? 3- Exerceu funções em creche? Quantos anos? 4- Gosta desta valência? Porquê? 5- Já fez formações relacionadas com a área de creche? 6- Já sentiu necessidade de formação especializada nesta área?
<b>Creche</b>	1- O que considera da creche? Acha oportuno a existência desta valência? 2- Que opinião tem sobre a presença permanente de educadores de infância em salas de creche? 3- Como educador de infância em creche que tipo de desenvolvimento promove nos seus alunos?
<b>Currículo</b>	1- Acha necessário a existência de um currículo específico para a primeira infância? 2- De que modo elabora um plano de atividades na valência de creche? 3- Ao que recorre para planificar as atividades? Recorre às OCEPE?
<b>Supervisão Pedagógica</b>	1- Na sua instituição existe supervisão pedagógica em creche? Justifique. 2- Qual a sua opinião sobre supervisão pedagógica? E sobre supervisão pedagógica em creche? 3- Que aspetos/itens podem ser mais relevantes numa supervisão nesta área?

### *ANEXO 3 – Inquérito por Questionário*

---

## Inquérito por Questionário

O presente questionário enquadra-se numa investigação no âmbito do Mestrado em Ciências de Educação, especialização em Supervisão Pedagógica, da Escola Superior de Educação João de Deus, a fim de produzir um relatório sobre creche.

Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais, sendo unicamente utilizados no âmbito deste trabalho de investigação e os dados de identificação solicitados servem unicamente para análise.

Por favor, responda com sinceridade, a sua opinião é muito importante.

Obrigada pela sua colaboração!

CDG\_\_\_\_\_

### 1. Identificação (Assinale com uma cruz (x) a sua resposta)

#### 1.1 Sexo:

Feminino

☐

Masculino

☐

#### 1.2 Idade:

Menos de 30 anos	Entre 30 a 40 anos	Mais de 40 anos
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### 1.3 Habilitações literárias:

<input type="checkbox"/>	9º Ano ou inferior
<input type="checkbox"/>	12º Ano
<input type="checkbox"/>	Bacharelato
<input type="checkbox"/>	Licenciatura
<input type="checkbox"/>	Pós-Graduação
<input type="checkbox"/>	Mestrado
<input type="checkbox"/>	Doutoramento

2. Perante as opções apresentadas seguidamente, selecione 3, por grau de importância (1-2-3, sendo a 1 a mais importante), que levou a matricular o seu educando na creche.

	Não ter com quem deixar o seu educando
	Metodologia de ensino
	Disponibilidade de horários alargados da instituição
	Promover o ensino no seu educando
	A presença permanente de um educador de infância nas salas de creche
	Entre a opção de uma ama, é preferido a creche
	Aproveitar para que a criança se divirta na escola
	Convivência/Socialização com outras crianças

3. De uma forma geral como considera a creche do seu educando?  
(Assinale com uma cruz (x) a sua resposta)

	Muito boa para a aquisição das primeiras aprendizagens
	Boa para a aquisição das primeiras aprendizagens
	Suficiente para a aquisição das primeiras aprendizagens
	Insuficiente para a aquisição das primeiras aprendizagens

4. A presença permanente de um educador de infância na sala do seu educando tem importância para si? Assinale com uma cruz (x) a sua resposta.

☐

Sim

☐

Não

- 4.1 Porquê?

---

---

---

---

---



5. Conhece o plano de atividades de sala proposto pelo educador de infância do seu educando? Assinale com uma cruz (x) a sua resposta.

☐ Sim

☐ Não

6. Desde que o seu educando frequenta a creche tem notado algum desenvolvimento? Assinale com uma cruz (x) a sua resposta.

☐ Sim

☐ Não

7. Relativamente às diversas áreas de desenvolvimento na criança, assinale com uma cruz (x) na coluna, a sua opinião acerca das áreas que o educador de infância deve promover no seu educado e que considera mais adequadas para o seu pleno desenvolvimento:

Áreas de Desenvolvimento	Concordo Completamente	Concordo	Nem Concordo, Nem Discordo	Em desacordo	Completamente em desacordo
Aquisição e desenvolvimento da linguagem					
Aquisição de hábitos de higiene					
Promoção da autonomia					
Promoção da socialização					
Promoção de valores e atitudes					
Atividades musicais (canções, instrumentos musicais)					
Atividades de expressão plástica (colar, pintar, rasgar, entre outros)					
Atividades de Conhecimento do Mundo (corpo humano, animais, natureza, transportes, entre outros)					
Atividades Lógico-Matemáticas (cores, tamanhos, noções espaço-temporais, entre outros)					
Jogos Lúdicos (puzzles, Legos, jogos de encaixe, entre outros)					
Atividades Físico-Motora					
Passeios ao ar livre/ Visitas de estudo					
Brincadeiras livres					
Brincadeiras Orientadas					

8. Dê a sua opinião sobre as atividades desenvolvidas na creche com o seu educando? Concorda? Porquê?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Terminou o preenchimento deste questionário.

Obrigada pela sua colaboração!

#### *ANEXO 4 – Quadros de Categorização de Entrevistas*

---

Anexo 4 - Quadro de categorização das respostas das entrevistas

Cate- gorias	Sub- categorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
1. Formação especializada em creche	1.1. Necessidade de formação especializada	<p>“(…) no primeiro contacto que tive em creche, senti-me um pouco perdida, (…) a nossa formação inicial, não nos dá uma formação especializada em creche, esteve mais virada para o ensino pré-escolar do que propriamente para a creche.” (UR005)</p> <p>“Depois a experiência... com a experiência fui ganhando alguma formação, não sei se estava certa se não, (...)” (UR007)</p> <p>“Sim, senti essa necessidade, principalmente quando iniciei este ano letivo de trabalho. Senti mais essa necessidade, de orientação de trabalho na creche, porque apesar de estar na realidade educativa de creche, senti dificuldade no trabalho que iria organizar com estas crianças com idade dos dois anos.” (UR037)</p> <p>“A licenciatura que tirei não abrange tanta técnica na área de creche, davam mais importância e formação ao pré-escolar do que à creche.” (UR052)</p> <p>“Sim já senti e continuo a sentir...o trabalho realizado em creche é algo que me preocupa, (...)” (UR069)</p> <p>“(…) infelizmente na formação inicial não tive qualquer formação para esta área.” (UR082)</p>	<p>E<sub>1</sub></p> <p>E<sub>1</sub></p> <p>E<sub>2</sub></p> <p>E<sub>3</sub></p> <p>E<sub>4</sub></p> <p>E<sub>4</sub></p>
	1.2. Frequência em ações de formação/palestras/seminários	<p>“Sim, fiz pequenas formações, pequenos seminários e assisti também a várias conferências. Na minha opinião acho que estas formações têm vindo a ser mais projetadas nos últimos três anos, porque há mais de três anos havia poucas formações em relação à creche, (...) atualmente, estão a dar mais importância a este aspeto de formações na creche, ou seja na valência de creche.” (UR004)</p> <p>“(…) não me recordo se fiz alguma formação, mas estou a pensar em realizar babyoga que vai abranger esta idade, a idade de creche.” (UR036)</p> <p>“Que eu me esteja a recordar... não. Posso já ter feito, mas neste momento não me estou a recordar. Mas tenciono, acho muito importante. (...) Não existem assim tantas sobre a creche.” (UR051)</p> <p>“Não... formações específicas nesta área, não tenho...apenas de uma forma geral... na formação inicial!” (UR067)</p> <p>“Apesar de não ter tempo nem muita disponibilidade, as ofertas para formação nesta área também não são muitas. E a situação geográfica em que me encontro é péssima para poder fazer seja o que for de uma forma comoda e sem prejudicar muito a vida ao nível pessoal e profissional!” (UR068)</p>	<p>E<sub>1</sub></p> <p>E<sub>2</sub></p> <p>E<sub>3</sub></p> <p>E<sub>4</sub></p> <p>E<sub>4</sub></p>

Anexo 4 - Quadro de categorização das respostas das entrevistas (continuação)

Cate- gorias	Sub- categorias	Unidades de Registro	Unidades de Contexto
2. Percepções sobre creche		“A experiência que tive nesta valência de creche foi bastante gratificante (...) gostei imenso de ter trabalhado em creche. Na minha opinião, a nível profissional, é uma experiência bastante enriquecedora (...)” (UR001)	E <sub>1</sub>
		“Considero a primeira infância muito produtiva na escola a nível de desenvolvimento global, que nós como educadores podemos ajudar nesse desenvolvimento.” (UR003)	E <sub>1</sub>
		“ (...) acho que é uma fase marcante para a criança (...) é o primeiro contacto que têm com uma realidade escolar, que poderá afetar ou não a criança, (...) tem que ser uma experiência enriquecedora para a criança. Porque é na primeira infância que a criança vai adquirindo todo o desenvolvimento necessário para a sua formação como cidadão. (...) é na creche que ela vai aprender a ter rotinas, a partilhar todos os momentos com outras crianças, a socializar-se. (...) a criança aprende, aprende, muitas coisas e para além disso, terá também o primeiro contacto com novas aprendizagens destinadas à sua idade (...)” (UR008)	E <sub>1</sub>
		“Acho que os responsáveis pela educação do nosso país deveriam dar mais importância a esta fase. Porque já que nós consideramos que é uma fase bastante marcante para a criança, acho que os nossos superiores deveriam olhar de outra forma para a creche, ter uma visão mais global e ter uma visão de como é importante este período que a criança passa numa escola.” (UR018)	E <sub>1</sub>
		“ (...) é a creche que vai fazer ligação posteriormente com o pré-escolar, com a educação pré-escolar e é aqui na creche que ela também já ganha muitas aprendizagens, em todos os níveis.” (UR019)	E <sub>1</sub>
		“Gosto [Creche]. É uma idade interessante (...)” (UR034)	E <sub>2</sub>
		“ (...) principalmente em relação às rotinas diárias, que é muito importante para as crianças, em relação às regras, aos valores que são importantes (...) a escola tem esse papel fundamental, na creche, apesar também do papel da vinculação que existe também entre educadora e criança nessa idade, e a família também.” (UR039)	E <sub>2</sub>
		“Acho de extrema importância para as crianças frequentar a creche, pois considero que esta valência dá inúmeras oportunidades de desenvolvimento em diferentes áreas. Como educadora, é uma valência que nos dá gozo trabalhar, porque é um permanente desafio para nós, porque todos os dias são diferentes e surgem coisas novas.” (UR050)	E <sub>3</sub>

Anexo 4 - Quadro de categorização das respostas das entrevistas (continuação)

Cate- gorias	Sub- categorias	Unidades de Registro	Unidades de Contexto
2. Percepções sobre creche		“Acho muito importante, nos primeiros anos de vida de uma criança. Também numa escola que tem pré-escolar deveria existir sempre a valência de creche para dar continuidade ao trabalho.” (UR053)	E <sub>3</sub>
		“Gosto desta valência por ser uma das fases mais importantes da infância.” (UR061)	E <sub>4</sub>
		“Infelizmente esta valência ainda é muito pouco valorizada no que diz respeito à importância que deve ser dada no desenvolvimento da criança na primeira infância.” (UR064)	E <sub>4</sub>
		“O mais grave é que essa importância deveria ser dada por superiores e entidades que supervisionam estas valências e que não estão ainda importados, desvalorizando por completo o que é feito em creche!” (UR065)	E <sub>4</sub>
		“Em creche e em ensino pré-escolar não basta gostar de crianças... deve-se ter vocação! O que se desenvolve numa criança em idade de creche é tão vasto e importante que a importância que não lhe é dada é assustadora.” (UR070)	E <sub>4</sub>
		“A creche é um espaço que deve ser acolhedor, alegre, com cor que nos transmita tranquilidade! A creche deve ser um espaço onde a criança se sinta feliz, protegida e sempre muito bem acolhida! O carinho, o mimo e a atenção redobrada não devem faltar nesta valência.” (UR071)	E <sub>4</sub>
		“A sua existência... não só é oportuna como indispensável.” (UR073)	E <sub>4</sub>
3. Percepções sobre a presença de um educador de infância em creche	3.1. Função do educador de infância	“ (...) porque é a educadora que vai promover as aprendizagens, é a educadora que vê o desenvolvimento se está a ser bem sucedido ou não no aluno (...)” (UR010)	E <sub>1</sub>
		“ (...) só o educador é que pode promover o ensino e posteriormente as aprendizagens (...)” (UR011)	E <sub>1</sub>
		“ (...) nós, como educadoras, temos (...) que promover esse desenvolvimento nos alunos, porque é essa a nossa função, e é nossa responsabilidade desenvolver todas as áreas na criança.” (UR016)	E <sub>1</sub>
		“ (...) tenho um plano anual de atividades, em que seleciono os vários temas que vou abordar a longo do ano, organizo também um plano trimestral e em consequência, depois o plano semanal, mas que também organizo conforme o plano anual, mas que depende muito da flexibilidade. (UR042)	E <sub>2</sub>

Anexo 4 - Quadro de categorização das respostas das entrevistas (continuação)

Cate- gorias	Sub- categorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
3. Perceções sobre a presença de um educador de infância em creche	3.1. Função do educador de infância	<p>“Cabe ao adulto que a desenvolve ter capacidades para a trabalhar da melhor forma, sabendo lidar com as mais críticas fases do crescimento! Saber dizer que não nesta altura é fundamental!” (UR076)</p> <p>“Elaboro de forma a cumprir objetivos anuais, trimestrais, mensais e semanais...Estes planos são realizados de forma a desenvolver a criança respeitando o seu ritmo e capacidades.” (UR080)</p>	<p>E<sub>4</sub></p> <p>E<sub>4</sub></p>
	3.2. Educador em creche	<p>“Quanto às salas de creche considero que não faz sentido não haver uma educadora de infância, não é, porque se já as educadoras de infância podem sentir algumas dificuldades nesta fase, imaginemos as crianças só estarem com auxiliares, não faz sentido as salas de creche não terem educadoras de infância ou educadora de infância. (...) considero mesmo que a presença permanente de educadora de infância é essencial, (...)” (UR009)</p> <p>“Acho importante a existência de educadoras, não só na sala dos dois anos, como um ano e até mesmo na sala do berçário. Porque as crianças, logo desde cedo, começam a despertar para o mundo envolvente, por isso é preciso alguém que saiba orientar as crianças e saber aquilo que está a realizar, a desenvolver, os objetivos.” (UR039)</p> <p>“Acho que fazem falta numa sala, acho que fazem um trabalho muito importante... de extrema importância, do que numa sala apenas com auxiliares ou ajudantes. Pois uma auxiliar nunca poderá desempenhar o mesmo trabalho de intervenção pedagógica em relação a uma educadora. Uma educadora estudou para ter formação nessa área ao contrário de uma auxiliar, que estudou e exerce funções de apoio... de auxílio a uma educadora.” (UR054)</p> <p>“Em caso de concurso para o ensino oficial, uma educadora com 20 anos de serviço numa IPSS ou Particular fica penalizada em relação a uma colega com menos anos de serviço mas que já esteja na carreira docente ou ainda numa instituição em que o seu trabalho seja valorizado!” (UR066)</p> <p>“Tenho a certeza que a presença de uma educadora na sala de creche é bastante importante. Infelizmente ainda existem opiniões contrárias. Uma educadora com a formação que tem ao nível pedagógico só trará benefícios para o desenvolvimento numa criança de creche!” (UR074)</p>	<p>E<sub>1</sub></p> <p>E<sub>2</sub></p> <p>E<sub>3</sub></p> <p>E<sub>4</sub></p> <p>E<sub>4</sub></p>

Anexo 4 - Quadro de categorização das respostas das entrevistas (continuação)

Cate- gorias	Sub- categorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
3. Perceções sobre a presença de um educador de infância em creche	3.3. Relações interpessoais	<p>“ (...) promover um bom ambiente escolar, que seja harmonioso, que a criança se sinta bem, acolhedor, para que ela se sinta como se estivesse na sua casa. Tenho que promover as rotinas, (...) ” (UR013)</p> <p>“ (...) promover também uma boa relação para este desenvolvimento, também com a família, porque nesta fase é muito importante o contacto com a família. A relação escola-família é extremamente importante e o educador deve ter em atenção este aspeto e falar com os pais o que é que a criança está a desenvolver em casa, para fazer a continuidade também na escola.” (UR015)</p> <p>“Os cuidados humanos em creche são, para mim um dos fatores mais importantes. O saber cuidar de uma criança, emocionalmente é o ponto de partida para que essa criança seja desenvolvida cognitivamente em jogos apropriados para cada área a desenvolver.” (UR072)</p> <p>“O carinho prestado...”o colinho” que deve ser dado nesta fase é bastante importante para que uma criança se sinta feliz... e que para seja também um adulto feliz.” (UR075)</p>	<p>E<sub>1</sub></p> <p>E<sub>1</sub></p> <p>E<sub>4</sub></p> <p>E<sub>4</sub></p>
4. Currículo em creche	4.1. Necessidade de Currículo específico	<p>“Onde eu aprendi a trabalhar em creche, foi a nível, já profissional, quando tive a primeira turma, mas deparei-me com algumas dificuldades, senti muitas dificuldades em creche, porque havia pouca matéria sobre creche, muito pouca teoria, poucos autores referenciavam a creche, sempre mais virados para a educação pré-escolar.” (UR006)</p> <p>“ (...) considero importante a existência de um currículo específico na creche.” (UR017)</p> <p>“ (...) a existência de um currículo vai fazer com que todos os educadores promovam da mesma forma, com os mesmos objetivos, com os mesmos conteúdos, vai fazer com que todos promovam de igual modo, (...) ” (UR020)</p> <p>“ (...) porque nem todas [educadoras] temos a mesma forma de fazer ou planificar o currículo, as atividades, todas planificamos de forma diferente e, por isso... daí a importância de um currículo em creche.” (UR021)</p> <p>“Porque a primeira infância também tem objetivos a desenvolver e como nas outras idades, cada idade tem o seu objetivo e tem o seu desenvolvimento a atingir.” (UR041)</p>	<p>E<sub>1</sub></p> <p>E<sub>1</sub></p> <p>E<sub>1</sub></p> <p>E<sub>1</sub></p> <p>E<sub>2</sub></p>



Anexo 4 - Quadro de categorização das respostas das entrevistas (continuação)

Cate- gorias	Sub- categorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
4. Currículo em creche	4.1. Necessidade de Currículo específico	<p>“Recorri [OCEPE] no início do ano, uma vez que senti dificuldade, assim que terminei o curso, senti dificuldade nas orientações da creche. Porque, não há uma orientação da creche, como há uma orientação para o pré-escolar, por isso recorri ao pré-escolar. (UR044)</p> <p>“Acho, acho necessário um currículo específico. Provavelmente os educadores que trabalham em creche têm alguma dificuldade a desenvolver o currículo. Deveria existir um currículo mais específico para a área de creche.” (UR056)</p> <p>“Sempre tive alguma dificuldade em desenvolver um PCT em creche pois o currículo desta valência é inexistente! O desenvolvimento a que me propunha sempre a promover era aproximar-me um pouco das grandes áreas do pré-escolar... Tentando assim preparar as crianças... ainda bebês para as aprendizagens futuras!” (UR078)</p> <p>“Mas sim, sim de facto faz falta um currículo específico...um currículo para a valência de creche facilitava a vida de quem lá trabalha. Sinto que cada qual faz o que lhe apetece e dá valor de forma diferente às áreas a desenvolver.” (UR079)</p>	<p>E<sub>2</sub></p> <p>E<sub>3</sub></p> <p>E<sub>4</sub></p> <p>E<sub>4</sub></p>
	4.2. Desenvolvimento curricular em creche	<p>“ (...) trabalhamos muito a parte da afetividade e do desenvolvimento.” (UR002)</p> <p>“ (...) temos que desenvolver e promover na criança todas as áreas necessárias para o seu crescimento. (...) promover todas as aprendizagens, (...) promover as áreas principais de intervenção educativas, tenho de promover a área de formação social e pessoal, tenho de promover a autonomia, a socialização da criança também, tenho de promover áreas de aprendizagem relacionadas com o conhecimento do mundo e relacionadas também com área lógico-matemática e tenho que promover também o desenvolvimento da linguagem, da abordagem oral, (...) ” (UR012)</p> <p>“ (...) promover também a área da comunicação e das expressões, porque é importante ela ter o primeiro contacto também com vários materiais, e tudo o que tenha a ver com as expressões, como a parte da expressão musical, a expressão físico-motora, a psicomotricidade que é muito importante nesta idade. (...) expressão plástica para adquirir e promover a motricidade fina, porque a criança precisa de trabalhar diferentes manualidades, precisa de se orientar no espaço.” (UR014)</p>	<p>E<sub>1</sub></p> <p>E<sub>1</sub></p> <p>E<sub>1</sub></p>

Anexo 4 - Quadro de categorização das respostas das entrevistas (continuação)

Cate- gorias	Sub- categorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
4. Currículo em creche	4.2. Desenvolvimento curricular em creche	“ (...) no início do ano letivo temos o primeiro contacto com o grupo das crianças, vamos ver quais são as necessidades de cada criança.” (UR022)	E <sub>1</sub>
		“ (...) tenho que ter em atenção, em primeira fase à idade, ao grupo que vou ter, tenho que ter um contacto, antes de planificar, direto com o grupo, para daí poder planificar e planejar um currículo... realizar um currículo para a faixa etária em que nos encontramos.” (UR023)	E <sub>1</sub>
		“ (...) eles [Alunos] imitam tudo aquilo que nós realizamos e funcionam como esponja, o que significa que todas as aprendizagens que podemos efetuar com eles, eles aprendem muito bem, muito facilmente.” (UR035)	E <sub>2</sub>
		“Considero mais importante, as regras na sala de aula, os valores, tentar transmitir, principalmente, confiança. Despertar para o mundo envolvente, tentar proporcionar situações do dia-a-dia, que eles possam desenvolver. A nível social é muito importante nós falarmos com eles sobre a amizade, sobre o carinho (...)” (UR040)	E <sub>2</sub>
		“ (...) posso organizar um plano, mas se houver outra atividade que surja, não me vou só restringir pelo plano, a creche também tem essa possibilidade, de variar, de ser flexível.” (UR043)	E <sub>2</sub>
		“ (...) nós vamos conhecendo as crianças e vamos percebendo o que é importante para eles e o que é importante desenvolver nas crianças.” (UR045)	E <sub>2</sub>
		“Acho importante desenvolver um trabalho a nível sensório-motor. (...) são os primeiros anos de vida de uma criança, e é importante desenvolver várias áreas importantes para uma criança que anda numa creche (...) a nível social, as crianças em creche sociabilizam com os adultos, com as outras crianças e isso é ...ajuda-os no seu desenvolvimento.” (UR055)	E <sub>3</sub>
		“Nesta fase da primeira infância a criança já está muito...quero dizer...completamente desperta...desperta para aprendizagens tão simples como distinguir sons graves de agudos...ou formas simples, identificar e “ler” imagens com o objetivo de desenvolver a linguagem e enriquecimento vocabular....” (UR062)	E <sub>4</sub>
		“Muito se pode trabalhar nesta fase tão importante do crescimento de uma criança, que apesar de ainda ser muito tenra é como uma esponja... absorve toda a informação e retém tudo de forma “virgem” e pura... (risos) ...” (UR063)	E <sub>4</sub>

Anexo 4 - Quadro de categorização das respostas das entrevistas (continuação)

Cate- gorias	Sub- categorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
4. Currículo em creche	4.2. Des. Curric. em creche	“Ainda assim tentei sempre promover o desenvolvimento da criança de uma forma individual e em grupo. Tento sempre individualizar o meu trabalho de forma a desenvolver cada criança respeitando o seu ritmo!” (UR077)	E <sub>4</sub>
	4.3. Orientações Pedagógicas em creche	<p>“ (...) para planificar as atividades em primeira fase, nós educadoras recorremos sempre às OCEPE, é daí que nós nos orientamos, e é daí que nós nos baseamos, e daí vamos reportar alguns conteúdos e alguns objetivos para a creche, porque de facto como não existe nenhum currículo, nenhuma orientação para a creche (...)” (UR024)</p> <p>“O Ministério da Educação dá-nos umas orientações, que nós educadores... cada educador também vai se orientar da forma que considere mais importante, depois daí vamos transportar essas orientações para a creche.” (UR025)</p> <p>“ (...) nós trabalhamos numa escola, que tem um método específico, tem uma metodologia, que nós também vamos retirar muitos conteúdos e muitos objetivos dessa própria metodologia da escola, e é através das orientações curriculares e dessa metodologia que nós depois adaptamos e planificamos para a creche.” (UR026)</p> <p>“ (...) no início segui-me por essas orientações [OCEPE], mas agora já estou a seguir-me pelas necessidades do grupo, que eu vejo que realmente são importantes para eles.” (UR046)</p> <p>“ (...) tento recorrer às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, porque infelizmente não existe nada mais específico dirigido à creche e então, tento tirar das orientações curriculares o máximo possível para desenvolver o meu trabalho na creche, nos anos em que trabalhei na creche.” (UR057)</p> <p>“Na maioria das vezes recorro a obras que vão surgindo, e que nos ajudam enquanto educadores a planificar para a primeira infância...” (UR081)</p> <p>“Também recorro às OCEPE! Claro! Documento único e já antigo que nunca mais foi melhorado ou reformulado!” (UR083)</p>	<p>E<sub>1</sub></p> <p>E<sub>1</sub></p> <p>E<sub>1</sub></p> <p>E<sub>2</sub></p> <p>E<sub>3</sub></p> <p>E<sub>4</sub></p> <p>E<sub>4</sub></p>

Anexo 4 - Quadro de categorização das respostas das entrevistas (continuação)

Cate- gorias	Sub- categorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
5. Supervisão Pedagógica	5.1. Perceções sobre supervisão pedagógica	<p>“ (...) uma supervisão pedagógica é para ajudar os educadores de infância, e não só, e para ajudar os alunos e para ajudar a escola, para promover na escola o sucesso e a qualidade também escolar, (...) ” (UR028)</p> <p>“ (...) a supervisão pedagógica deve ser bem feita, deve ser bem realizada, os educadores principalmente principiantes, que estão no período probatório, têm que ter esta supervisão pedagógica, é importante para eles, porque no primeiro ano de contacto a nível profissional os educadores têm muitas dúvidas, não sabem se estão a fazer bem o trabalho, se não, por isso essa orientação, essa supervisão pedagógica é extremamente importante.” (UR029)</p> <p>“Eu considero importante, não só para nós termos a noção do nosso trabalho e sabermos aquilo que estamos a fazer. O que estamos a fazer de bom, o que poderemos melhorar e ter uma orientação, é sempre muito bom para o nosso trabalho, para evoluir.” (UR047)</p> <p>“As pessoas desenvolvem um trabalho e esse trabalho tem que ser supervisionado.” (UR059)</p> <p>“A tentativa de assistir a atividades das colegas e de ver os trabalhos realizados com os meninos já é também uma das preocupações nas supervisões... Agora já se vai realizando...mas se calhar ainda é muito pouco!” (UR087)</p> <p>“A supervisão pedagógica em qualquer nível de ensino é bastante importante. Desde que seja feita de forma a deixar os profissionais da educação crescerem! Uma supervisão não deve ser feita de forma a “destruir” quem gosta da profissão... Tenho a certeza que a maior parte é o que faz... Dizer está mal é fácil, mas explicar porquê? Muitas vezes não nos dizem...” (UR088)</p>	<p>E<sub>1</sub></p> <p>E<sub>1</sub></p> <p>E<sub>2</sub></p> <p>E<sub>3</sub></p> <p>E<sub>4</sub></p> <p>E<sub>4</sub></p>
	5.2. Supervisão pedagógica em creche	<p>“Recentemente, podemos dizer que existe supervisão, recentemente... (...) mas até então nunca existiu supervisão pedagógica nesta escola em creche.” (UR027)</p> <p>“ (...) a supervisão pedagógica em creche ainda mais importante é, porque como não há bases, como não há uma receita para este nível de ensino, ainda mais importante é esta supervisão pedagógica, para orientar então o educador na sua prática educativa, na sua ação educativa.” (UR030)</p>	<p>E<sub>1</sub></p> <p>E<sub>1</sub></p>

Anexo 4 - Quadro de categorização das respostas das entrevistas (continuação)

Cate- gorias	Sub- categorias	Unidades de Registro	Unidades de Contexto
5. Supervisão Pedagógica	5.2. Supervisão pedagógica em creche	<p>“ (...) um supervisor deve orientar, deve orientar o seu supervisionado, deve ter uma visão ampla e conhecimento sobre creche, como experiência também. Tem que saber orientar, tem que saber acompanhar o educador, tem de ter noções básicas sobre creche, tem que monitorizar (...) tem que ter uma presença assídua com o supervisionado.” (UR031)</p>	E <sub>1</sub>
		<p>“ (...) uma supervisão em creche é totalmente diferente de uma supervisão dentro de outros níveis de ensino e o supervisor tem que ter formação, deve ter formação para puder fazer esta supervisão pedagógica, porque requer muitos aspetos, requer muitos itens que deve ter em atenção.” (UR032)</p>	E <sub>1</sub>
		<p>“ (...) é extremamente importante uma supervisão pedagógica em creche, para ver toda a ação educativa desempenhada pelo educador de infância, tendo em atenção ao grupo também, às atividades que estão a ser desenvolvidas, entre outros aspetos também que poderão ser relevantes.” (UR033)</p>	E <sub>1</sub>
		<p>“Um item muito importante que é a relação da educadora com as crianças. Em creche acho que isso é fundamental. Se não houver uma boa relação, se a educadora não tiver qualquer vinculação com as crianças, acho que não pode desenvolver qualquer trabalho ou outro tipo de trabalho para atingir determinados objetivos (...)” (UR048)</p>	E <sub>2</sub>
		<p>“As atividades que nós realizamos com as crianças, quais os objetivos dessas atividades, se são adequadas à idade ou não. As rotinas, se realmente a educadora estabelece as regras, estabelece os valores, as atitudes, mas, principalmente, regras.” (UR049)</p>	E <sub>2</sub>
		<p>“Neste momento podemos dizer que existe supervisão em creche, só neste momento, porque nos anos anteriores provavelmente não existiu assim tanto.” (UR058)</p>	E <sub>3</sub>
		<p>“O trabalho desenvolvido com as crianças, a relação que o adulto tem com as crianças, o próprio desenvolvimento que se nota nas crianças.” (UR060)</p>	E <sub>3</sub>
		<p>“ (...) supervisão nesta e noutras valências nunca ouve! Agora já parece haver...tentativas pelo menos são feitas (risos) ainda há muito pouco...o que existe é ainda muito embrionário (...). A que existe e sempre existiu é a dos nossos superiores. Isso sim...anualmente acho eu?!é feita uma supervisão a todas as escolas e depois realizado um relatório.” (UR084)</p>	E <sub>4</sub>

Anexo 4 - Quadro de categorização das respostas das entrevistas (continuação)

Cate- gorias	Sub- categorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
5. Supervisão Pedagógica	5.2. Supervisão pedagógica em creche	<p>“ (...) sim já existem tentativas para que a supervisão seja realizada...quanto mais não seja, no apoio dado, diálogo, troca de partilhas e experiências... surgimento das reuniões mensais com objetivos pedagógicos... (...)” (UR085)</p> <p>“Neste momento já vai havendo algum tipo de supervisão...ou melhor, acompanhamento pedagógico. Supervisão é uma palavra muito pesada!” (UR086)</p> <p>“A supervisão em creche é tão importante como noutra valência... o trabalho lá realizado é merecedor de ser supervisionado.” (UR089)</p> <p>“Todo o trabalho e empenho que se realiza para desenvolver a motricidade da criança de uma forma global e específica, a forma como o educador se relaciona com o grupo de uma forma geral e individual, a capacidade que o educador tem de acarinhar, proteger e desenvolver ao mesmo tempo a criança, dando-lhe regras e motivando também para as rotinas diárias... E sobretudo a determinação que tem em gostar de educar e de ser educado!” (UR090)</p>	<p>E<sub>4</sub></p> <p>E<sub>4</sub></p> <p>E<sub>4</sub></p> <p>E<sub>4</sub></p>

*ANEXO 5 – Quadros de respostas abertas às questões dos Inquéritos por  
Questionário*

---

Anexo 5 – Quadros de respostas abertas às questões dos Inquéritos por Questionário

**Questão 4:** A presença permanente de um educador de infância na sala do seu educando tem importância para si?

4.1 - Porquê?

Resposta 4.1	Código do Inquerido
“Os educadores de infância são profissionais responsáveis pela organização de atividades educativas, a nível individual e de grupo, incentivando o desenvolvimento físico, psíquico e social das crianças.”	I <sub>1</sub>
“Um educador na sala é muito importante por ser uma mais-valia na educação das nossas crianças, devido a ter tirado uma especialidade própria para estar junto das mesmas.”	I <sub>2</sub>
“É importante alguém, e sendo que esse alguém é o educador, pois promove a que a criança ganhe confiança e o respeito pela pessoa que se encontra sempre perto. E o educador tem sempre o papel fundamental.”	I <sub>3</sub>
“A presença de um educador é essencial para o desenvolvimento do educando, só ele tem conhecimento para proporcionar aprendizagens. Nesta perspetiva, é importante a sua presença, outra razão é que os pais se sentem mais seguros com uma educadora do que com outro funcionário.”	I <sub>4</sub>
“Porque acho muito importante para o desenvolvimento da criança e assim sendo para a aprendizagem que também é muito importante nesta primeira fase da vida deles.”	I <sub>5</sub>
“Porque ensina a ter regras.”	I <sub>6</sub>
“Porque ajuda no desenvolvimento da criança, promovendo com várias atividades, ajudando assim a criança a socializar, a partilhar com outras crianças, desenvolver a fala, etc.”	I <sub>7</sub>
“Quanto mais tempo o educador passar com os educandos, maior é a consciência deste das necessidades/interesses dos mesmos. Também acho que a relação afetiva entre educador-criança ganhará quanto mais tempo o primeiro dispensar ao segundo.”	I <sub>8</sub>
“Porque um educador tem conhecimentos que abrangem várias áreas que possibilita uma aprendizagem adequada de acordo com as necessidades das crianças e que sem o seu acompanhamento penso que não seria tão eficaz.”	I <sub>9</sub>
“Tem muita importância, pelo facto das educadoras serem devidamente especializadas nessa área concreta, o que faz com que as crianças aprendam mais rapidamente todas as atividades propostas pela própria educadora, é também uma questão de segurança para os próprios pais!”	I <sub>10</sub>
“Penso que o educador está preparado para saber o que ensinar adequado à idade e como.”	I <sub>11</sub>
“Permite desenvolver atividades lúdico-pedagógicas importantes para o desenvolvimento integral da criança.”	I <sub>12</sub>
“Porque nem todas as auxiliares de educação têm competências para tal, o que é uma grande falha do sistema português! Não formam as pessoas para essas atividades!”	I <sub>13</sub>
“É importante para coordenar as atividades, acompanhar as crianças no dia-a-dia, de modo a perceber melhor as suas dificuldades.”	I <sub>14</sub>
“Porque permite ter confiança na pessoa que está a cuidar/educar o meu educando, que pelo nível de conhecimentos/habilitações, que pelas competências pedagógicas, e demais... A presença única de um auxiliar educativo não seria de todo suficiente para a educação de uma criança.”	I <sub>15</sub>



Anexo 5 – Quadros de respostas abertas às questões dos Inquéritos por Questionário  
(continuação)

“É essencial a presença constante de um profissional (indivíduo com formação específica) que promova atividades com vista ao “crescimento intelectual” da criança.”	I <sub>16</sub>
“A possibilidade de conciliar às necessidades básicas, nesta fase de crescimento, o desenvolvimento intelectual e social, permite promover um desenvolvimento global que irá acompanhar a criança para o resto da sua vida.”	I <sub>17</sub>
“Porque a presença permanente de um educador de infância significa que alguém com competência e formação irá acompanhar de forma correta e produtiva as crianças, afastando um pouco o papel muitíssimo importante de auxiliar que como o próprio nome indica serve para auxiliar todo o trabalho desenvolvido pela educadora.”	I <sub>18</sub>
“O educador de infância orienta a realização das diferentes atividades em várias áreas, de forma que a criança não caia na rotina e se desenvolva em vários níveis, como a linguagem, a matemática, etc.”	I <sub>19</sub>
“Porque uma pessoa qualificada para orientar as crianças e conhecedora de formas de estimular e ensinar as crianças é imprescindível para o seu desenvolvimento, tanto dos conhecimentos como do seu modo de interagir com os outros.”	I <sub>20</sub>
“Porque os alunos ficam mais seguros e protegidos.”	I <sub>21</sub>

Anexo 5 – Quadros de respostas abertas às questões dos Inquéritos por Questionário

**Questão 8** - Dê a sua opinião sobre as atividades desenvolvidas na creche com o seu educando? Concorda? Porquê?

Resposta 8	Código do Inquerido
“Concordo. É de grande importância já que aqui a criança não só começa a sua aprendizagem e se prepara para a vida escolar, como também é um local de interação com outras crianças aprendendo o que é a vida em sociedade, em termos de colaboração e entreajuda.”	I <sub>1</sub>
“As atividades desenvolvidas nas creches são muito educativas, ensinam, desenvolvem as capacidades das nossas crianças. São muito boas para a aquisição das primeiras aprendizagens. Concordo plenamente com todas as atividades, visto serem uma mais-valia para aprender coisas novas. Todas estas atividades abrem novos horizontes para a pequenada, como música, os jogos lúdicos, bem com as atividades ao ar livre. Concordo com tudo o que possa melhorar e desenvolver a educação das nossas crianças.”	I <sub>2</sub>
“Concordo com as atividades, são essas atividades que vão fazer evoluir conhecimentos, experiências e dinamização do meu educando.”	I <sub>3</sub>
“As atividades desenvolvidas com o meu educando têm-se manifestado produtivas, pois é notório o seu desenvolvimento global durante o seu percurso escolar, que neste caso ainda é principiante. Muitas das atividades que são realizadas na escola, o educando também as faz em casa, por isso a creche desperta-o para realizar noutros contextos.”	I <sub>4</sub>
“Gosto muito das atividades feitas na creche, acho muito importante para eles. O facto de a criança conseguir chegar a casa e conseguir demonstrar e explicar as atividades que fez durante o dia, para mim significa que a criança percebeu, participou e acima de tudo gostou.”	I <sub>5</sub>
“Têm sido desenvolvidas diversas atividades com as quais concordo para que a criança se desenvolva e aprenda a desenrascar-se, também aprendeu a conviver com muitos adultos e outras crianças.”	I <sub>6</sub>
“Concordo, porque dá a conhecer à criança as suas capacidades, os objetos, sons, materiais, com diversão, aprendendo a partilhar as coisas com os outros (adultos e crianças).”	I <sub>7</sub>
“Todas as atividades desenvolvidas na creche, nomeadamente na sala do meu filho têm contribuído significativamente para o seu processo de ensino-aprendizagem. As atividades são bastante diversificadas, transversais a várias áreas, o que o ajuda a crescer de uma forma global.”	I <sub>8</sub>
“Na minha opinião as atividades desenvolvidas com o meu educando são educativas, pois o desenvolvimento do meu filho tem vindo a progredir bastante em todos os níveis, pois sabe identificar, cantar e tantas outras coisas que em parte devem-se às atividades que ele faz na creche.”	I <sub>9</sub>
“Concordo perfeitamente com todas as atividades para um melhor desenvolvimento dos nossos filhos, pois independentemente de ser uma creche, não serve só para a “brincadeira”, mas sim para se tornarem crianças independentes, autónomas, responsáveis e acima de tudo disciplinadas, e com valores educacionais bem claros!”	I <sub>10</sub>
“Não sendo profunda conhecedora do que sei, penso serem adequadas à idade das crianças.”	I <sub>11</sub>

Anexo 5 – Quadros de respostas abertas às questões dos Inquéritos por Questionário  
(continuação)

“As atividades desenvolvidas vão de acordo com o plano apresentado pela educadora de infância. São atividades que vão de encontro à faixa etária e adequadas ao seu desenvolvimento. A maioria delas é relacionada com o mundo concreto permitindo a sua exploração e essenciais ao seu progresso.”	I <sub>12</sub>
“As atividades desenvolvidas atualmente estão de acordo com o nível de desenvolvimento global do meu educando, estimulando aprendizagens pertinentes, portanto, concordo com estas.”	I <sub>13</sub>
“Concordo com as atividades desenvolvidas. Permitem que a criança se torne mais independente e autónoma.”	I <sub>14</sub>
“Regra geral, concordo; discordo em especial as atividades desenvolvidas entre as duas salas, (...) em conjunto. Para além de achar demasiado cansativo/saturante para as crianças (...) com idades diferenciadas, acho também que não trás qualquer mais-valia nem para os mais pequenos, nem para os maiorezinhos.”	I <sub>15</sub>
“Concordo com todas as atividades desenvolvidas diariamente, uma vez que estimulam a aprendizagem e a interação com as outras crianças. A criança está mais desenvolvida do que estaria se estivesse em casa na companhia de adultos que não têm conhecimentos sobre qual a melhor forma de desenvolver/estimular a criança.”	I <sub>16</sub>
“Noto que há um cuidado especial com a duração das atividades, para o qual eu concordo plenamente porque permite manter a atenção dos meninos no máximo, ao fim de algum tempo eles perdem o interesse. Concordo também com a tentativa de incluir os pais nas atividades através de pequenos trabalhos em casa ou participação nas aulas (desde que não seja em demasia). Tenho notado que os conhecimentos novos são motivo de “notícia”, acabo sempre por saber um pouco do que se passa na sala, porque a minha filha comunica muito bem o seu dia, sejam novas músicas, animais, ou mesmo acontecimentos reais que se passaram entre os meninos, etc. em geral a creche está de parabéns.”	I <sub>17</sub>
“Concordo com as atividades desenvolvidas na creche, uma vez que servem para a aquisição de novos conhecimentos a todos os níveis, psíquico/motor, e são desempenhadas pelas crianças com muita alegria, num sítio próprio para elas e com quem tem formação para tal, com tudo o que isso trás de mais-valia, nomeadamente que atividades desempenhar e como.”	I <sub>18</sub>
“Sim, porque essas atividades despertam a curiosidade em conhecer as coisas e são um incentivo para que as crianças fiquem a conhecer o mundo que os rodeia, e a questionar o que não conhecem.”	I <sub>19</sub>
“Concordo, porque todas elas são centradas na aquisição das primeiras aprendizagens, trabalhando com as crianças de uma forma que as cativa. Muito importante também é o trabalho que é desenvolvido no sentido de inculir o respeito pelos outros, e na socialização da criança com o meio que o rodeia.”	I <sub>20</sub>
“Concordo, porque as crianças da creche estão a começar as suas atividades, desenvolvimento começa a partir deste momento... A minha filha, acho que, tem um desenvolvimento muito bom para a idade e uma aprendizagem ótima...”	I <sub>21</sub>

## *ANEXO 6 – Proposta de Ação*

---

## Área de Formação Pessoal e Social

- Aprendizagem de valores e atitudes
- Expressão de sentimentos, emoções e necessidades
- Reconhecimento de laços de pertença
- Estimulação nas tarefas do dia-a-dia
- Identificação dos diferentes momentos de rotina diária
- Despertar para a curiosidade do meio envolvente
- Normas básicas de segurança
- Cuidados de saúde e higiene
- Desenvolver a autonomia
- Incentivar a autoconfiança
- Contribuir para a autoestima
- Desenvolver as capacidades de escutar e observar
- Estimular a partilha de objetos
- Desenvolver a capacidade de preferências e apreciações críticas
- Estimulação de treino para controlo dos esfíncteres
- Fomentar comportamentos de apoio e entreaajuda
- Fomentar a colaboração em atividades de pequeno e grande grupo

## Área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

- Estimulação e desenvolvimento da linguagem oral
- Fomentar o diálogo
- Proporcionar diversas leituras de imagens e interpretação
- Contar, ler e ouvir histórias
- Desenvolvimento do vocabulário
- Nomes de crianças e adultos
- Nomes de objetos
- Perguntas e respostas de acordo à informação apreendida
- Descrição de acontecimentos
- Escrita e desenhos transmitem informação
- Compreensão de texto lido pelo adulto
- Aprendizagem de leitura e de escrita
- Exploração de várias técnicas de leitura: rimas, lenga-lengas, destrava-línguas, histórias, canções, poesia, adivinhas e provérbios
- Comunicação através de jogos
- Conversas sobre o quotidiano
- Desenvolver a criatividade, a imaginação e a capacidade de se expressar
- Explorar diferentes situações de comunicação
- Proporcionar uma “leitura” realizada pelas crianças
- Estimular a realização de diversos grafismos: Desenho, garatujas
- Proporcionar o contacto com diversos registos de escrita
- Proporcionar o uso diversos instrumentos de escrita (lápiz, canetas, etc.)
- Preenchimento de espaços
- Perceber e explorar o livro
- Levar a criança a familiarizar-se com os livros, despertando a importância da escrita

## Área de Matemática

- Reconhecimento e identificação de cores
- Reconhecimento de algarismo
- Resolução de situações problemáticas
- Identificação de semelhanças e diferenças
- Sequencia lógica
- Sequencia temporal
- Promover o desenvolvimento para a realização de contagem
- Conhecer formas
- Desenvolver a aquisição da estruturação espacial: noção de tamanho, espaço, quantidade
- Desenvolver o raciocínio lógico-matemático de forma informal e simples
- Explorar, despertar e adquirir aprendizagens matemáticas através de diversos materiais
- Explorar materiais e/ou objetos, que proporcione desenvolver a aprendizagem de ordenar, classificar, empilhar, encaixar
- Exploração de diversos Jogos de Mesa, Encaixe, Puzzles
- Realizar jogos tácteis

## Área de Conhecimento do Mundo

- Compreensão, interpretação, orientação e integração no mundo envolvente
- Localização de elementos nos espaços de vivência e movimento em relação a si, aos outros e associação às suas finalidades
- Identificação de elementos conhecidos numa imagem e relaciona-os à realidade
- Corpo humano
- Identificação própria
- Práticas de higiene corporal
- Nomeação, ordenação e estabelecimento de sequências de diferentes movimentos de rotina diária
- Itinerários diários e não diários
- Unidades de tempo básicas (dia-noite, manhã-tarde)
- Vestuário
- Elementos do ambiente natural e social (estados do tempo, construções, meios de comunicação)
- Reconhecimento de plantas
- Representação da terra
- Identificação de animais
- Identificação de alimentos
- Identificação de meios de transporte



## Área de Expressões

### Plástica

- Pintura, desenho, colagem, modelagem
- Contacto com diferentes texturas, cores e formas
- Representação da figura humana
- Criar um ambiente favorável, privilegiando a experimentação e liberdade
- Fomentar as capacidades expressivas através da utilização de diferentes técnicas
- Proporcionar a exploração em ilustrações e sequência de imagens
- Permitir a execução de atividades propostas e solicitadas pelas crianças
- Concretizar projetos individuais ou de grupo, associados a trabalhos desenvolvidos noutras áreas
- Proporcionar o reconhecimento sensorial de diferentes materiais e objetos
- Promover a exploração de carimbos em diferentes materiais
- Manipular e trabalhar diferentes materiais moldáveis

### Dramática

- Proporcionar atividades de exploração utilizando linguagem dramática
- Proporcionar atividades de faz de conta
- Expressão de estados de espírito e de situações do quotidiano
- Utilização e recriação de espaços e objetos com significados diversos
- Imitação e representação
- Recontar histórias com o apoio de imagens
- Desenvolver individualmente as capacidades expressivas utilizando a voz, o corpo, o espaço e os objetos
- Manuseamento de objetos, fantoches e outros acessórios
- Solicitar jogos que explorem a imaginação e a criatividade
- Proporcionar um ambiente apto às danças
- Promover jogos de exploração que contribuam para uma melhor comunicação entre o grupo e o meio envolvente

## Área de Expressões (cont.)

### Musical

- Exploração de canções, reproduzir pequenas melodias
- Contacto e utilização de diversos instrumentos musicais
- Expressão corporal, Danças
- Estimular o desenvolvimento auditivo, permitindo identificar sons isolados do meio próximo e da natureza
- Imitação de animais e situações comuns da vida real
- Estimular ao aumento de vocabulário
- Estimular o acompanhamento de canções com gestos
- Proporcionar o desenvolvimento do escutar, cantar, dançar, tocar e criar
- Saber escutar o silêncio

### Motora

- Exploração de diferentes formas de movimento: alcançar, agarrar, sentar, andar, rastejar, rolar, saltar, correr, subir, transportar, gatinhar
- Manipulação de objetos
- Lançamentos de bolas
- Pontapear bolas
- Deslocamentos em corridas
- Posições de equilíbrio
- Promover diversas ações motoras básicas com aparelhos portáteis
- Exploração de jogos infantis
- Estimular a coordenação óculo-manual e óculo – pedal
- Promover diversas ações motoras básicas de deslocamento no solo e em aparelhos
- Proporcionar um ambiente que leve as crianças a interiorizar os seus movimentos e a respeitá-los
- Promover o desenvolvimento Físico-Motor através de variadas atividades
- Proporcionar atividades ricas em habilidades gímnicas básicas em esquemas e sequências

